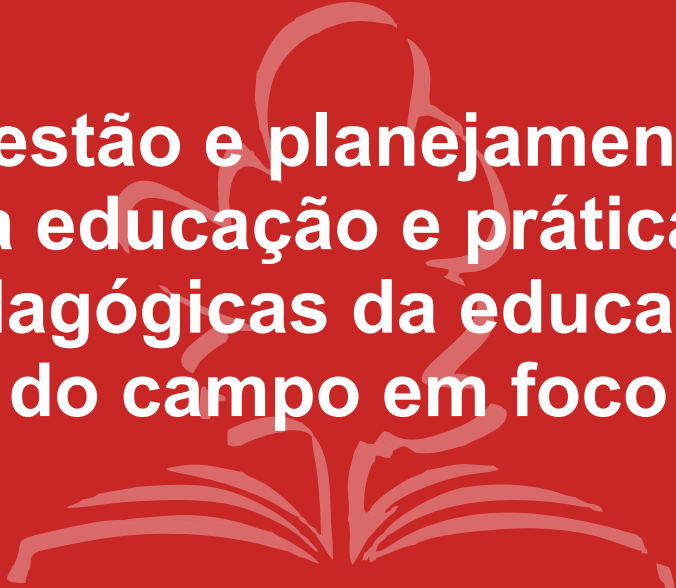


REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

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



Volume 3

Organização

João Batista do Carmo Silva

Odete da Cruz Mendes

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

Loiane Prado Verbicaro

Pró-Reitora de Ensino de Graduação



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares

Coordenadora

Eraldo Souza do Carmo

Vice-Coordenador

João Batista do Carmo Silva

Coordenador de Pesquisa

Mário Júnior de Carvalho Arnaud

Coordenador de Extensão



Rosinélio Rodrigues da Trindade

Diretor da Faculdade de Educação

Adalberto Portilho Costa

Vice-Diretor 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 3

Organização

João Batista do Carmo Silva

Odete da Cruz Mendes

FAED-Cuntins/Cametá-UFPA

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

Organização
João Batista do Carmo Silva
Odete da Cruz Mendes

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)

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 e Odete da Cruz Mendes. – Cametá: UFPA / CUNTINS
/ FAED, 2023.

3 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)

ISBN 978-65-88140-18-5 (v.3)

1. Educação. 2. Pesquisa em Educação. 3. Trabalho. 4. Políti-
cas. 5. Sociedade. I. Silva, João Batista do Carmo. II. Mendes, Odete
da Cruz. III. Título.

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

Apresentação

Este ano de 2023, nos apresenta algumas especificidades importantes para aprofundarmos, ainda mais, o debate sobre a gestão democrática da educação. Ressalto os seguintes: início de um novo governo federal, eleito por uma grande frente democrática, pautada na defesa do fortalecimento da democracia; este ano devido às exigências do Governo Federal para liberação dos recursos do FUNDEB, os Sistemas Municipais estão sendo obrigados a realizar eleições diretas para direção das escolas municipais; e, este ano, aproxima-se o fim do período de vigência do atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº. 13.005/2014) e inicia-se os debates para a construção das conferências de educação para a construção do próximo Plano Nacional de Educação.

Por isso, entendemos que a luta em defesa de uma educação pública, construída por meio da gestão democrática, orienta há décadas as nossas atividades acadêmicas e profissionais, na condição de professores e pesquisadores. Nesse sentido, gostaríamos de apresentar essa obra como mais um instrumento de luta construído como propósito de alimentar de esperança esse projeto coletivo nesse momento histórico de retomada de políticas educacionais pautadas no diálogo e na participação.

Essa obra constitui-se como o terceiro volume do livro “Reflexões críticas sobre educação no Pará: gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco”, no qual apresentamos os resultados do trabalho final do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, que traz 32 capítulos.

Esse curso de Especialização foi ofertado, gratuitamente, pela Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sempre alicerçado no compromisso com essa concepção de educação humanizadora e na perspectiva da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. 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 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.

As produções apresentadas nesta obra são resultantes do esforço acadêmico, científico e político da turma de 2021, do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, composta por alunos(as) das diversas licenciaturas, assim como gestores das rede municipal e estadual de ensino, redes pública e privada, alunos do campo e da cidade. 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, descentralização e integração da escola com a comunidade. Além dis-

so, possibilita um diálogo importante com as ações de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), especialmente, com a linha de pesquisa sobre “Políticas e Sociedades”.

Assim, a presente obra tem o objetivo de contribuir para o debate e a realização de novas pesquisa sobre 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. Gestão escolar e os desafios na elaboração de projetos interdisciplinares	14
<i>Adrya Saile Barbosa Corrêa</i>	
<i>José Valdinei Albuquerque Miranda</i>	
2. O planejamento pedagógico na atuação de docentes na Escola Laudelino Castro, rio Cupijó - Cametá/PA	50
<i>Amanda do Socorro Castro Pereira</i>	
<i>Odete da Cruz Mendes</i>	
3. Financiamento da Universidade Multicampi: reflexões sobre a política de financiamento da interiorização do Campus de Cametá - UFPA	90
<i>Andreia Melo e Silva</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
4. Atuação da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento na E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo em Mocajuba/PA	116
<i>Carolina da Silva Aguiar</i>	
<i>Ivanildo do Socorro Mendes Gomes</i>	
5. Mulher na gestão das universidades públicas: Reflexões sobre as perspectivas de democratização da gestão universitária	148
<i>Cheliane Estumano Gaia</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
6. O projeto político pedagógico no cenário pandêmico de covid-19 no período de 2020 a 2021 e sua reconstrução em um cenário emergencial da Escola Municipal de Ensino Fundamental “General Osorio”	180
<i>Doris Barbosa Castro</i>	
<i>Ivanildo do Socorro Mendes Gomes</i>	
7. Escola e identidade negra: o papel da gestão escolar na cidade de Marituba no processo de construção de uma educação antirracista ...	214
<i>Edvan da Silva Conceição</i>	
<i>Rosemeire de Oliveira Souza</i>	

8. O Plano Municipal de Educação e os desafios da Educação Infantil em Cametá-PA: reflexões sobre a Meta 1	238

Elielson Farias dos Prazeres

João Batista do Carmo Silva

9. Planejamento e educação: o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná-PA	268

Eucione Balieiro Paixão

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

10. Parcerias público-privada na gestão da educação paraense: implicações da incorporação da lógica privada na educação pública	302

Françoayse Pinheiro Furtado

João Batista do Carmo Silva

11. Precarização do trabalho docente: uma análise sobre a contratação temporária de professores em Mocajuba – Pará	338

Glaucilene Borges Martins

Ariel Feldman

12. O planejamento pedagógico da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular	368

Gleide Cunha de Souza

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

13. O ensino remoto e os desafios e perspectiva dos gestores da SEMED no município de Cametá-PA	404

Joana de Jesus Wanzeler Cunha

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

14. O grêmio estudantil como agente “democratizador” da gestão educacional em Altamira - Pará	434

João Pedro Lopes de Lima

João Batista do Carmo Silva

15. Educação superior no Pará e os desafios da gestão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA	470
<i>Layse Américo Santos</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
16. O processo de vivência do projeto político pedagógico no contexto da pandemia da covid-19 na E.M.I.F. Cel. Alberto Engelhard, em Soure – PA	500
<i>Leticia Lima Carvalho</i>	
<i>Ivanildo Mendes Gomes</i>	
17. Representatividade feminina na gestão do ensino superior: a experiência da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá	532
<i>Luciete Cardoso Pompeu</i>	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
18. Espaços e tempos para o brincar: a ludicidade na atuação da gestão escolar	570
<i>Ludecilda de Nazaré do Carmo Rodrigues</i>	
<i>Ghislaine Dias da Costa</i>	
19. Desafios da gestão pedagógica em tempos de pandemia: o contexto do ensino remoto em uma escola de ensino médio no município de Cametá/PA	592
<i>Marcela Nunes Tavares</i>	
<i>Fred Junior Costa Alfaia</i>	
20. Gestão universitária: contribuições das parcerias público-público no processo de interiorização da UFPA	626
<i>Marlanje Solene Ferreira</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
21. Coordenação pedagógica e planejamento na educação infantil a perspectiva das professoras	662
<i>Naiane Rocha Fernando</i>	
<i>Ghislaine Dias da Costa</i>	

22. Concepções e referenciais teóricos sobre planejamento educacional em uma pós-graduação lato sensu no Pará	684
<i>Pablo Freitas Carvalho</i>	
<i>Eraldo Souza do Carmo</i>	
23. Planejamento escolar: aspectos formativos e as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem	716
<i>Rafaela Wanzeler Pereira</i>	
24. O projeto político pedagógico e seus desafios como práxis no cotidiano escolar	748
<i>Raiane Janaina Piedade Ferreira</i>	
<i>Egídio Martins</i>	
25. Desafios e contradições na gestão da Escola São Pedro, no município de Cametá/PA	774
<i>Raimundo Viana Ferreira</i>	
<i>Odete da Cruz Mendes</i>	
26. A gestão orçamentária das universidades públicas no período de 2019 a 2021: um estudo a partir do Campus Cametá-UFPA	812
<i>Robson do Carmo Dutra Dias</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
27. A materialização dos princípios de descentralização e autonomia na gestão de escolas públicas da rede municipal de educação de Cametá	850
<i>Rosivalda Rodrigues Correa</i>	
<i>Adalberto Portilho Costa</i>	
28. Os desafios da gestão “democrática” no contexto da mercantilização da educação pública	878
<i>Silvio Ribeiro Cordovil</i>	
<i>João Batista do Carmo Silva</i>	
29. Gestão escolar: a participação dos sujeitos no planejamento na	

EMEI Maria Regina Assunção	906
<i>Tânia dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Ivanildo do Socorro Mendes Gomes</i>	
30. Tecnologia digitais na educação: a experiências da equipe gestora em uma escola pública no município de Cametá/PA, em tempos de pandemia	944
<i>Tatiane dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Maria Sueli Corrêa dos Prazeres</i>	
31. A vivência de uma coordenadora pedagógica na escola ribeirinha em tempos de pandemia ressignificando o planejamento escolar	982
<i>Walquira Gomes e Gomes</i>	
<i>Adalberto Portilho Costa</i>	
32. Relação escola e família: o planejamento participativo como mediador da construção social	1002
<i>Wilkens de Oliveira Cardoso</i>	
<i>Fred Júnior Costa Alfaia</i>	
Currículos	1029

1

Gestão escolar e os desafios na elaboração de projetos interdisciplinares

Adrya Saile Barbosa Corrêa

José Valdinei Albuquerque Miranda

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa exploratória descritiva de cunho qualitativo sobre a gestão escolar e projetos interdisciplinares. Possui como objetivo analisar a atuação da gestão escolar na construção de projetos interdisciplinares em uma perspectiva do planejamento participativo. Foi realizado, a partir do estudo bibliográfico de autores como Fazenda (2003), Lenoir (2006), Costa (2015), Gandi (2011). E, uma pesquisa de campo em uma escola pública da zona periférica do Município de Ananindeua/PA, com observações do cotidiano e entrevistas realizadas com uma gestora escolar, um coordenador pedagógico e oito docentes. Por fim, por meio da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa e seus resultados, observou-se que a gestão escolar é imprescindível para promover espaços para a participação na construção de uma prática interdisciplinar, que por sua vez não se efetiva sem o enfrentamento de diversas problemáticas de ordem pedagógica e administrativa na sua construção. Entretanto, uma prática de gestão participativa oferece resultados significativos no que se refere ao desenvolvimento dos discentes. Os quais apresentam avanços na alfabetização e letramento, habilidades de comunicação e expressão, melhor compreensão do conhecimento ensinado nas escolas e leitura da realidade social, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: gestão escolar; projetos interdisciplinares; planejamento participativo.

Introdução

Ao longo de sua história a educação pública brasileira enfrenta muitos desafios relacionados à gestão e ao processo de ensino e aprendizagem como: salas superlotadas, falta de infraestrutura, distorção idade e série, dificuldades na leitura e escrita, conteúdos distantes das realidades dos alunos, planejamentos construídos de forma isolada que se distanciam das especificidades da escola, gestão centralizada e muitos outros, que interferem diretamente na qualidade da educação.

Entretanto, identifica-se uma movimentação de professores, coordenadores e gestores para o enfrentamento de algumas dessas problemáticas. Nesse sentido, são incorporadas nas es-

16 | colas públicas novas concepções pedagógicas e metodologias. Dentre essas, destaca-se os projetos interdisciplinares, tais projetos oferecem grandes benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente, no que diz respeito a superação de conteúdos fragmentados, isolados, descontextualizados e oferecendo possibilidades de aprendizagens significativas.

Frete a implementação desses projetos interdisciplinares, se faz necessário uma investigação acerca de como a construção desses projetos estão sendo realizadas no contexto de uma escola pública localiza no bairro do Aurá, zona periférica do município de Ananindeua/PA, visto que, para promover projetos interdisciplinares e obter resultados satisfatórios é necessário um planejamento participativo, bem elaborado, flexível e contextualizado. Não é possível construir um projeto interdisciplinar que seja um documento vivo, dinâmico e eficiente para a melhoria dos índices da escola pública sem que este seja construído de forma participativa.

Tal temática é importante para o avanço e superação de planejamentos de projetos interdisciplinares descontextualizados, isolados e com poucos resultados. A partir de um planejamento comprometido com toda a comunidade escolar, elaborado de forma participativa é possível proporcionar um melhor cenário aos educandos para que estes tenham acesso à uma educação integral, inclusiva e que efetivamente contribua para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

A gestão democrática na escola pública faz parte dos princípios da Educação Nacional, garantida pela Lei nº 9.394/96. Possui como base conceitos de descentralização, participação e transparência. Entretanto, identifica-se que o alcance desta gestão está a longos passos de se concretizar. No cenário brasileiro, o que se vê são professores trabalhando sozinhos, isolados, em uma perspectiva disciplinar do conhecimento e sem apoio da gestão e coordenação, que em grande parte, ainda demonstram posturas autoritárias e com poder centralizado, com planejamentos feitos descontextualizados e sem participação da comunidade.

Os docentes, por sua vez, preocupam-se em apenas realizar suas atividades sem levar em consideração as questões gerais e específicas da escola. Neste caso, é necessário buscar a descentralização do processo de ensino. Afinal, a sociedade recebe benefícios oferecidos pela escola, então, ela precisa ser atuante no processo de educar. No Brasil, essa é uma ideia distante da realidade, pois a grande parte da sociedade considera a escola como responsabilidade apenas do governo, reduzindo e até retirando sua responsabilidade e participação do processo educativo do aluno.

Observa-se, a urgente necessidade de mudanças no que diz respeito à concepção e prática de gestão escolar para que esta ultrapasse perspectivas tradicionais e torne-se autônoma, transparente e colaborativa. Dentre essas mudanças possíveis destaca-se a incorporação de projetos interdisciplinares na gestão escolar, os quais deverão ser elaborados de forma participativa para que a qualidade e as finalidades da educação pública sejam alcançadas.

Percurso metodológico

A referida pesquisa possui um cunho qualitativo que busca a compreensão do fenômeno da gestão escolar e o seu papel na elaboração de projetos interdisciplinares de forma participativa. Essa perspectiva tem como característica considerar a dimensão do cotidiano e a busca superar as aparências e alcançar a essência do fenômeno pesquisado. Nesse contexto, a pesquisa leva em conta a construção de projetos interdisciplinares em sua total complexidade e particularidade.

A abordagem qualitativa, é entendida como “uma pesquisa que responde as questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

A pesquisa tem caráter exploratório descritivo, essas pesquisas de acordo com Gil (2002) possuem o objetivo de proporcionar maior contato do pesquisador com o problema e o objeto de pesquisa. Entretanto, pode-se dizer que o objetivo principal desse tipo de pesquisa é o aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta de intuições, seu planejamento é bastante flexivo.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a observação do cotidiano da gestão escolar e entrevistas semiestruturada. De acordo com Chizzotti (2000), a observação possui objetivo de obter um contato direto com a comunidade escolar para analisar suas perspectivas e seus pontos de vistas acerca da temática da pesquisa.

Assim, a partir da observação foi possível realizar uma descrição das situações que acontecem no espaço pesquisado, reconhecendo os sujeitos e seus aspectos pessoais, as circunstâncias e situações, bem como, as relações interpessoais, os conflitos, as ações e os comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada direcionada aos sujeitos da pesquisa: a gestora, o coordenador e oito professores da escola. Segundo Lima et al (1999), a entrevista semiestruturada é um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados que possui como objetivo conseguir informações do entrevistado por meio de perguntas previamente elaboradas para obter relatos sobre as experiências. Por meio das entrevistas os sujeitos desta pesquisa - gestora escolar, coordenador pedagógico e professores puderam relatar suas perspectivas e descrever suas experiências realizadas no desenvolvimento do projeto interdisciplinar na escola.

Após a realização de tais ações e produção do material da pesquisa foram feitas as análises das informações colhidas durante a pesquisa de campo com o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações, conteúdos e as significações explícitas ou implícitas nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em suas análises sobre a educação Fazenda (1994), afirma que é possível identificar uma crise das ciências, das teorias, dos modelos de paradigmas, que interferem diretamente na educação e no processo de ensino e aprendizagem. O que se observa são sistemas de ensino com escolas incorporando metodologias e práticas por modismo, sem que haja um estudo prévio dos princípios fundamentais da educação. Para a autora, a grande problemática é identificar a origem dessas incertezas e da fragmentação do conhecimento, e nesse sentido o uso de projetos interdisciplinares contribuiria para o enfrentamento dessa crise ampliando o diálogo entre os conhecimentos.

O conhecimento tem se apresentado fragmentado, em pequenos pedaços, e por efeito a comunidade escolar está construindo uma concepção de mundo fragmentada e descontextualizada que em alguns casos causa a incompreensão do todo e enfatizando dificuldades de aprendizagem. As escolas seguem um currículo baseado na disciplina e divisão do conhecimento, todavia, tal perspectiva não se dá por acaso. Essa divisão possui a finalidade de atender as demandas capitalistas, principalmente em relação a divisão do trabalho, em que o ser humano precisa se especializar em determinada área para exercer uma função específica, sendo a divisão do conhecimento um processo histórico e constitucional (Costa et al., 2015).

O processo de globalização estimula a busca pela unificação de países, economia, moedas e evidencia a inter-relação dos fenômenos que são considerados interdependentes trazendo um novo sistema de educação que exige uma nova leitura, formas de ensinar e de aprender. Para além da fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade é uma alternativa nesse processo, pois ela valoriza igualmente todas as áreas de conhecimento, valoriza as diferenças e ameniza os abismos de comunicação nas diferentes áreas de trabalho e conhecimento (Costa *et al.*, 2015).

O cenário educacional é marcado pela pluralidade, multiculturas e diversidade. Sendo a discussão acerca da interdisciplinaridade imprescindível nesse processo pois, é necessário romper com o modelo de conhecimento fragmentado e descontextualizado para efetivamente alcançar o objetivo da educação, formar cidadãos para o exercício pleno da cidadania e para atuação no mercado de trabalho. Uma vez que, em sala de aula se apresentam conteúdos e disciplinas que possuem objetivos diferentes e que não conseguem preparar os educandos para a vida. Como afirmam as autoras:

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer (Mozena; Ostermann, 2017, p. 4).

As escolas, que ainda vivenciam uma gestão escolar autoritária e de poder centralizado, acabam não promovendo o diálogo e a participação. Distanciando-se do senso crítico e das realidades. A superação da escola tradicional é urgente e as discussões em sala de aula devem estar alinhadas ao conhecimento vivo, dinâmico, contextualizado e que valoriza o diálogo entre a ciência e a experiência do cotidiano, para assim superar a produção e acúmulo de informações fragmentadas, que a forma disciplinar produz. Identifica-se, a importância da presença de uma gestão escolar democrática e participativa que promovam espaços de diálogos entre os profissionais da educação para que o fazer interdisciplinar seja possível na escola pública.

A interdisciplinaridade surge por volta da década de 1960 na França, período marcado por movimentos estudantis que juntamente com professores das universidades “buscavam, em duras penas, o rompimento da educação por migalhas” (Fazenda, 1994, p. 18). Surgindo em oposição às velhas práticas em que os conhecimentos são ensinados de forma disciplinar e que privi-

legiam ideais capitalistas e favorecem a alienação dos estudantes, em relação aos conhecimentos do cotidiano. Sendo definida como:

O prefixo “inter”, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir tem o significado de “troca”, “reciprocidade” e “disciplina”, de “ensino, e “instrução”, “ciência”. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciência ou melhor de áreas de conhecimentos. (Fazenda, 1996, p. 35).

Para Thiesen (2008), a discussão acerca da interdisciplinaridade possui dois principais enfoques: o epistemológico e o pedagógico. No campo da epistemologia, o foco é o conhecimento, sua construção produção e socialização e no enfoque pedagógico discute-se questões de natureza curricular, no processo ensino e aprendizagem.

A teoria interdisciplinar surge em um contexto mais amplo do que a educação, envolvendo setores de diferentes segmentos como sociedade, economia e tecnologia. Considerando que a sociedade possui relações complexas, ela busca o rompimento de uma visão fragmentada com a finalidade de compreender a complexidade da sociedade real, das formas de organização e de produção. Assim, a interdisciplinaridade é vista como “um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva do diálogo e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação do saber” (Thiesen, 2008, p. 546).

Mozena e Ostemann (2017) também consideram a interdisciplinaridade muito complexa e algo que não é apenas uma simples ligação de conteúdo, e sim que vai sendo construída a partir de uma atitude, um fazer diante do conhecimento e uma forma de ser. Identifica-se que, muitos teóricos da educação afirmam a necessidade de um novo paradigma do conhecimento que possua um olhar mais subjetivo em relação aos discentes,

22 | levando em consideração o contexto sociocultural e suas especificidades individuais.

As práticas pedagógicas, a partir das interdisciplinaridades, exigem certas atitudes e modos de ser. Tendo em vista que, a interdisciplinaridade nomeia um encontro entre seres a partir de uma mesma consciência promovendo a intersubjetividade nos espaços escolares (Assumpção, 2011). Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não irá levar em conta apenas as áreas de conhecimento e sim a integração e indissociabilidade dos sujeitos, suas interações sociais e suas vidas. E, portanto, a teoria interdisciplinar é um fazer social baseado em epistemologias e ações que transformam a relação com o conhecimento.

Fazenda (2003), compreende a interdisciplinaridade como uma atitude de buscar conhecer e integrar a maior quantidade de conhecimento. Algumas atitudes destacadas pela autora são: a atitude de *reciprocidade* para que exista verdadeiramente a troca de conhecimentos através de diálogos; atitude de *humildade* para considerar as limitações de si mesmo; atitude de *perplexidade* para desvendar novos saberes e por fim, atitude de *desafio* frente aos novos saberes que estão sendo construídos.

Leonir (2006) afirma que a interdisciplinaridade está fundamentada em três abordagens: a lógica do sentido (saber, saber); a lógica da funcionalidade (saber fazer) e a lógica da intencionalidade fenomenológica (saber sentir) e essas abordagens seriam um caminho para superar a separação da teoria da prática interdisciplinar. Esta, perspectiva da fenomenologia passa pelo processo de autoconhecimento, diálogo e reflexão das metodologias e intersubjetividades. Assim, essa prática irá evidenciar e exigir a aproximação e envolvimento das realidades sociais e dos sujeitos envolvidos no processo.

Dessa forma, compreende-se que para vivenciar uma prática interdisciplinar é necessário ir além das ciências humanas, naturais ou exatas. Tendo em vista que, existem questões sociais, ambientais e tecnocientíficas que só podem ser resolvidas ou identificadas com a superação das barreiras disciplinares e a

promoção de colaboração entre os indivíduos que estão no processo (Cesco *et al.*, 2014).

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade foi estudado, por autores como Hilton Japiassú no campo epistemológico e por Ivani Fazenda no campo da educação. De acordo com os autores a interdisciplinaridade foi colocada em prática de forma distorcida, em que o termo foi incorporado na educação, mas não houve estudos aprofundados das bases teóricas. Ao incorporar trabalhos desta natureza é necessário ter certos cuidados para que não seja realizado de forma solitário e nem se torne uma “ciência das ciências”.

A metodologia interdisciplinar consiste, fundamentalmente, em uma resposta a alguma problemática surgindo como certo projeto. E na prática, exige algumas medidas para seu êxito como o estabelecimento de palavras-chaves para favorecer a comunicação entre os membros da equipe, delimitar uma problemática, repartir tarefas e principalmente comunicação (Japiassú, 1976 *apud* Fazenda, 1994).

Ao surgir os projetos interdisciplinares, surge também uma nova pedagogia baseada na comunicação. O professor interdisciplinar conduz um novo exercício de conhecimento, em que, está em constante processo de perguntar e duvidar. Suas práticas se desenvolvem a partir da evolução das próprias disciplinas. Tem como característica ser um pesquisador e comprometido com a aprendizagem de seus alunos, é ousado com as técnicas e procedimento, competente e envolvido com o processo de educar. Ao assumir tal papel enfrenta diversas barreiras de origem institucional como afirma Fazenda (1994):

Defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que tem a acomodação por propósito. Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos marcas de resistência, que os impele a lutar contra a acomodação. (Fazenda, 1994, p. 31)

Ainda de acordo com a autora, a incorporação de projetos interdisciplinares no sistema educacional vem ganhando cada vez mais espaço, entretanto, estão sendo colocados em prática de forma inapropriada, sem regras, sem intenções explícitas de forma improvisada e solitária. É importante que o professor que trabalha de forma interdisciplinar seja valorizado, apoiado, que se perceba sujeito de sua própria ação. O diálogo, o encontro e a reciprocidade são indispensáveis para o êxito de projetos interdisciplinares.

Seguindo esses termos os projetos interdisciplinares podem crescer, com uma proposta de troca, de compartilhamento, com respeito aos alunos, com projetos que buscam superar a perspectiva disciplinar do conhecimento e que incorpore a instituição como todo. E nesse processo destaca-se a figura do gestor escolar, o qual é importante para promover projetos interdisciplinares, pois esses devem ser construídos de forma participativa.

Moreira (2008) compreende que interdisciplinaridade requer uma movimentação em três níveis: curricular, didático e pedagógico. O primeiro nível demanda ligações entre as áreas de conhecimento para que obtenham uma estrutura interdisciplinar. Entretanto, apenas uma organização não é suficiente, sendo necessário o nível didático que se refere à articulação entre o currículo e sua implementação envolvendo as situações de aprendizagens, os planejamentos e metodologias e ações. O terceiro nível compreende o pedagógico que considera a ação no cotidiano da sala de aula real.

No que diz respeito, à educação brasileira, a própria interdisciplinaridade realiza o movimento de transformação do currículo, da didática e da sala de aula, partindo de uma consciência de que o conhecimento é vivo e que tenha sentido a professores e alunos. Destaca-se que esse processo será fundamentado a partir da participação e diálogos no chão da escola entre pessoas e disciplinas (Moreira, 2008).

Ao refletir sobre projetos interdisciplinares, é possível identificar que diferentes autores defendem a mesma teoria de

que, sua construção requer conhecimento, atitude e posicionamento, pois irá exigir diálogos entre sujeitos e áreas de conhecimento. Sua principal característica é a intensa troca entre os especialistas e participação dos grupos envolvidos. Um de seus objetivos é a recuperação da unidade humana a partir da passagem da subjetividade para a interdisciplinaridade.

As escolas estão se preparando para acompanhar as mudanças sociais e o mundo que está cada vez mais interdisciplinar e complexo. Ainda há muito para ser feito, para que a interdisciplinaridade seja efetivamente compreendida e praticada. Dentre os desafios, Luck (2001), destaca o medo e a sobrecarga de trabalho que os profissionais enfrentam ao realizar o trabalho desta natureza. As maiores tarefas da escola que está em um do movimento interdisciplinar são “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado e problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (Thiesen, 2008, p. 546).

Os projetos interdisciplinares são construídos por um processo de construção de saberes a partir do diálogo, relação da cultura e realidade. Assim, problematizando a realidade e sistematizando o conhecimento de forma integrada. Sendo possível destacar a figura do gestor escolar, que será um ator nesse processo de suma importância. Cujas, sua responsabilidade é promover espaços democráticos em que todos serão ouvidos e valorizados, em que os poderes de tomada de decisões serão partilhados aos professores, coordenadores e discentes.

De acordo com Reis (2017), o gestor escolar possui notável importância na elaboração de projetos interdisciplinares, pois, é o sujeito responsável por promover a relação entre professores, alunos, funcionários e a comunidade escolar como um todo. Nesse cenário, não cabe ao gestor escolar ser apenas um cumpridor de ordens de órgãos administrativos. É, portanto, um coordenador da dimensão coletiva do trabalho pedagógico. Incorporado conceitos e práticas de autonomia e participação.

A seguir será realizada uma reflexão acerca da gestão escolar na perspectiva do planejamento participativo, para compreender a relevância da gestão na construção de projetos interdisciplinares de forma participativa e com espaços de diálogos.

Gestão Escolar e a Construção do Planejamento Participativo

A educação é uma ação política que possui como principal objetivo a formação humana pessoal e profissional dos cidadãos. A escola é o espaço em que será possível alcançar tais objetivos definindo e redefinindo regras, concepções, filosofias, políticas e orientações das ações educativas. Cabendo à gestão escolar organizar ações para a oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos.

Na construção de projetos interdisciplinares, destaca-se a necessidade de refletir acerca de duas temáticas: a gestão escolar e o planejamento participativo. A gestão escolar, visto que, será a responsável por coordenar a criação dos projetos interdisciplinares. E o planejamento participativo, pois este irá detectar problemáticas, criar soluções, definir metas e estratégias a partir da interação e diálogos da comunidade escolar.

O sistema educacional brasileiro é estruturado por planejamentos, gestão escolar, sistemas de avaliação, metodologias, estratégias, metas e planos que de forma articulada trabalham para a oferta de ensino e aprendizagem. Existem diferentes concepções de educação, gestão escolar e planejamento, que estão diretamente relacionadas com as exigências sociais, culturais e principalmente com os modos de produção capitalista.

Os modelos de gestão são resultados das transformações e relações sociais, conforme a sociedade muda, o papel do Estado irá modificar-se também e conseqüentemente as concepções de educação. No caso do Brasil, a gestão escolar e o planejamento educacional constantemente sofrem influências das teorias eu-

ropeias e também dos Estados Unidos. Sendo a construção de perspectivas da gestão escolar resultante de uma construção histórica das políticas e movimentos sociais.

Segundo Paro (2022), gestão escolar em seu sentido abstrato é a utilização racional de recursos, sejam humanos, financeiros ou de materiais, para a realização de determinados fins. Desse modo, entende-se que para a conquista de uma educação de qualidade com cumprimento de metas e objetivos pré-estabelecido é necessária uma prática de gestão democrática e um planejamento participativo. Dessa maneira, a gestão escolar é considerada como:

Uma área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (Luck, 2008, p. 25)

O planejamento participativo é um dos pilares de uma prática de projetos interdisciplinares. A escola que tem uma prática com planejamento participativo, irá tornar-se propícia para a criação de tais projetos. O gestor escolar ao possibilitar espaços de compartilhamento de poder nas tomadas de decisões abre espaço para que professores e coordenadores criem diálogos e atitudes de interação entre as diferentes áreas dos conhecimentos.

Compreende-se a gestão escolar como um processo necessário e responsável pelo funcionamento das atividades na escola. De acordo com Luck (2008), para haver uma funcionalidade efetiva de uma determinada instituição, é necessário que o gestor atue de forma dinâmica envolvendo todos seus funcionários na execução das ações planejadas.

Ao analisar a realidade dos sistemas de ensino, identifica-se que em determinadas escolas existem poucas interações coletivas. Algumas vezes devido à correria da rotina escolar ou a falta de incentivos e diálogos entre o gestor e seus profissionais.

28 | O resultado disso, é que o gestor escolar se torna um profissional sobrecarregado e acaba deixando a desejar na realização de suas funções. Portanto, é essencial que o gestor escolar não realize um trabalho solitário e proporcione oportunidades a fim de envolver todos os funcionários na realização de tais ações.

É imprescindível que todas as ações exercidas pelo gestor estejam centralizadas no aluno, a fim de proporcionar uma melhor formação dos mesmos, tornando-os cidadãos participativos e conscientes de valores, deveres e direitos. Essa é outra discussão abordada pela autora.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola se observava como predominante era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelados aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos. Dessa forma, atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizados de suas ações (Luck, 2008, p. 34).

A partir das ideias supracitadas, destaca-se a importância da gestão para possibilitar espaços democráticos e de participação nas escolas. A gestão escolar designa uma função fundamental na implementação de uma gestão democrática na escola, principalmente ao desenvolver seu trabalho em paralelo com a comunidade escolar. Dentre as diversas atribuições do gestor escolar, destaca-se:

a) de orientação e liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico - metodológico avançado para organização e orientação do trabalho educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismo e métodos dos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (Luck, 2008, p. 23-24).

Contudo, observa-se que ainda é necessário superar diversas barreiras para o alcance de espaços democráticos na escola.

Vale ressaltar que não é possível construir uma gestão democrática sem a garantia de autonomia e de um processo de descentralização e transparência.

A falta da efetiva participação dos sujeitos envolvidos na construção do planejamento e de projetos, ainda é uma realidade identificada. Isso ocorre, pelo fato de que, este instrumento pode ser construindo de diversas formas e seguindo diferentes perspectivas. O que se observa, é que as escolas constroem um planejamento que não é feito de forma participativa e não é comprometido com a realidade social. Seguindo um currículo com conteúdo isolados, disciplinares. Formando alunos que adquiram conhecimentos mortos que não serão usados em sua realidade do dia a dia.

Segundo Luckesi (1992), o planejamento é um instrumento essencial nos processos educativos e nas ações humanas de forma geral. Têm como objetivo alcançar resultados, estabelecendo fins e criando estratégias. Sem planejamento é impossível realizar aquilo que se pretende, o autor afirma:

Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo. (Luckesi, 1992, p. 115)

Desse modo, compreende-se o planejamento como uma atividade intencional e natural do ser humano, visando a realização de fins criando meios para alcançá-lo. Logo, não pode ser apenas técnico, mas sim precisa ser também político e filosófico “não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (Luckesi, 1992, p. 118).

Para que se alcance a democratização da educação, as finalidades do ensino, e a prática interdisciplinar, o planejamento participativo não pode ser deixado em segundo plano. Cada instituição deve construir seu próprio planejamento e nele deve

30 | incorporar dimensões políticas, ideologias seguindo princípios de ações coletivas que são fundamentais para a construção de projetos interdisciplinares.

No momento de elaboração de planejamento de um projeto interdisciplinar, é necessário que a comunidade escolar analise, reflita e compreenda a realidade local da instituição e a partir disso desenvolva estratégias para as soluções das problemáticas previamente identificadas. Segundo Gandin (2011), o planejamento participativo surge exatamente dessa análise de contexto, não sendo uma mera presença de sujeitos em reuniões, mas sim a possibilidade de compartilhamento de poder.

A participação é caracterizada por mobilização da sociedade com objetivo de superar a alienação, a exclusão, incorporar elementos subjetivos e o responsável para oferecer espaços que sejam possíveis tais ações é o gestor escolar. O qual será considerado como sujeito principal de responsabilidade da escola pela promoção de integração entre escola e comunidade. (Libâneo, 2008 *apud* Lordeiro; Leão, 2016).

Destaca-se, que o planejamento de uma escola requer concepções, técnicas, instrumentos específicos para a mudança na realidade social. Diferentes de um planejamento de uma empresa que tem o objetivo o lucro e a competitividade. Almada (2013), afirma que o planejamento educacional:

É uma metodologia científica de implementação de transformações sociais, cuja participação de todos é imprescindível, é um processo de intervenção na realidade para transformá-la e implica em uma prática educativa reprodutiva, mas crítica e contra hegemônica (Almada, 2013, p. 25).

No espaço escolar o ensino e aprendizagem são atividades fundamentais do projeto interdisciplinar. Esse por sua vez precisa apresentar seus objetivos, metas, caminhos, técnicas e instrumentos bem definidos. Compreendendo, que a educação é uma ação política para a transformação social e não um mercado

em função do capitalismo. Portanto, a construção do projeto interdisciplinar deve ser uma prática conjunta de todos os sujeitos envolvidos no processo, não sendo apenas um compartilhamento de responsabilidade, mas um compartilhamento no poder nas tomadas de decisões.

Para que a prática de projetos interdisciplinares tenha um impacto positivo na qualidade da educação, o planejamento deste, deve ser realizado a partir de uma reflexão do papel dos sujeitos atuantes na comunidade escolar é indispensável assim a busca da descentralização da gestão e do planejamento. Pois, somente com a construção de debates e organizações sociais será possível a superação da centralização do poder no que se refere a gestão escolar. No que diz respeito a mercantilização do ensino, é necessário que tal concepção seja superada. Dessa forma, a história e a subjetividade dos alunos serão valorizadas na construção coletiva de um projeto interdisciplinar.

É imprescindível, oferecer espaços de aprendizagem com igualdade e equidade aos discentes para que estes desenvolvam suas habilidades a partir de seus interesses e não apenas aqueles conteúdos voltados para formar mão-de-obra técnica alienada, mas oferecer possibilidades de valorização do “ser” em processo de formação, tanto quanto do “fazer” consciente no mundo do trabalho.

Para que ocorra a participação dos sujeitos na construção de projetos interdisciplinares é preciso desenvolver espaços efetivamente democráticos. A reflexão crítica e debates sobre as realidades do modelo de gestão é o pontapé para alcançar tal efeito. Assim, a partir da conscientização de que a participação é ilusória, é fundamental a organização de trabalhadores para que atuem em movimentos sociais de reivindicação para garantir a manutenção de políticas sociais que garantem a democratização.

Uma gestão democrática, na construção de planejamento participativo e construção de projetos interdisciplinares, implica em identificar problemas, elaborar ações, avaliar as ações e

32 | fiscalizar os resultados. Nesse sentido, o gestor não estará perdendo espaços de poder, mas dividindo responsabilidades (Paro, 2022).

Segundo Gandin (2011), o planejamento participativo, o qual é essencial na construção de projetos interdisciplinares, surge exatamente da análise de contexto, não sendo uma mera presença de sujeitos em reuniões, mas sim a possibilidade de compartilhamento de poder de decisões. Existem duas principais formas de participação. De um lado uma participação que significa colaborar, apoiar, seguir aquilo que é imposto, dar apenas sugestões, na qual existe uma gestão com poder verticalizado e sujeitos que são cumpridores de ordens dessa gestão. Em contrapartida, há o tipo de participação que envolve o compartilhamento de poder nas tomadas de decisões, e é organizado de forma justa em que todos possuem oportunidade de dispor de recursos, significa, portanto, que:

Quem vai viver uma participação responsável, que o faça crescer como pessoa, precisa ter poder; dito de outra forma precisa ter autoridade sobre recursos. Se alguém pode decidir sobre como vão ser empregados os recursos, ele participa; fora disto a participação que pode existir é a adesão a uma causa dos outros, muitas vezes manipulada por interesses ou por ideais confusos e messiânicos. (Gandin, 2011, p. 58).

Portanto, para superar as problemáticas enfrentadas no que diz respeito à participação na construção de uma escola democrática, os planejamentos dos projetos interdisciplinares devem ser realizados de forma consciente e com responsabilidades. Os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar precisam demonstrar comprometimento tanto com ações quanto com decisões, reforçando o ideal de bem comum (Dalmás, 2014).

Sendo assim, a consciência de que colaborar não é participar é imprescindível para vivenciar a genuína construção de projetos interdisciplinares e entender que sua elaboração en-

volve conflitos, riscos e que deve ser constantemente avaliado para que não fuja de seu propósito de uma construção efetivamente participativa que promova a superação do conhecimento fragmentado e favoreça uma aprendizagem significativa. Desse modo, incorporar práticas pedagógicas na educação básica e continuada que favoreçam o desenvolvimento da criticidade, a autonomia nas análises das diferentes realidades é a base para a luta por uma gestão escolar democrática, em que no momento que se forma cidadãos consciente da força de sua voz esses buscam a garantia de seus direitos constitucionais.

A atuação da gestão escolar na construção de projetos interdisciplinares

A partir da discussão que envolve a gestão escolar e o planejamento participativo na construção de projetos interdisciplinares foi realizada uma pesquisa de campo com o turno da manhã de uma escola pública municipal localizada no bairro do Aurá, zona periférica de Ananindeua. É uma escola de médio porte que oferta os níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os turnos em funcionamento são manhã e tarde e a escola possui 10 salas de aula que recebem por volta de 600 alunos.

A escola possui convênio com uma ONG da igreja católica e sempre recebe doações para auxílio das necessidades da escola e comunidade. Sendo considerada referência no bairro do Aurá, por conta de sua boa estrutura, seus projetos pedagógicos e seu convênio com a igreja católica que é bastante atuante na comunidade. E por esses motivos, possui lista de espera de alunos que desejam ingressar.

As dependências administrativas e pedagógicas são completas como sala de direção, coordenação, secretaria, arquivo, sala de orientação, sala multifuncional, biblioteca, capela, quadra de areia, malocas, área livre, refeitório, cozinha. Possui a

34 | equipe gestora incompleta com apenas uma gestora e dois coordenadores, o quadro de professores e apoio está completa. Entretanto, falta professores para o Atendimento Educacional Especializado e auxiliares. Os recursos materiais como carteiras, computadores, recursos didáticos, merendas escolares são suficientes e atendem as necessidades básicas da comunidade escolar.

Com base na literatura e dados coletados durante a pesquisa de campo, a seguir serão realizadas análises acerca da importância da gestão na elaboração de projetos interdisciplinares. As análises foram construídas a partir de dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas com a gestora escolar, o coordenador pedagógico e oito professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa que atuam nas turmas de primeiro ao quinto ano do turno da manhã.

Durante a coleta de dados foi executada uma sondagem com a gestora escolar acerca da estrutura da escola e seus recursos humanos e de materiais, sendo informado que tais recursos são suficientes e atendem as necessidades da instituição. Em seguida, foi investigado acerca do projeto político pedagógico da escola. A gestão escolar informou que o PPP está em vigor e é atualizado todo início do ano letivo juntamente com a coordenação pedagógica e o quadro docente.

As escolas públicas enfrentam constantes dificuldades no cotidiano, ao decorrer da observação durante a pesquisa de campo, foi possível notar algumas dessas dificuldades como salas com números elevados de alunos, professores sem auxiliares, crianças com deficiência sem atividades flexibilizadas e sem ter garantia ao seu direito do Atendimento Educacional Especializado e diversos outros fatores como a troca constante do quadro professores temporários, pouca formação continuada, falta de horário específico para o hora pedagógica do professores. Tais barreiras vivenciadas no cotidiano são comuns em escolas públicas brasileiras. No início da entrevista, foi perguntado à gestão

escolar sobre como acontece a formação continuada dos docentes e obteve-se a seguinte resposta:

As formações continuadas são realizadas pela Secretaria de Educação. São muito importantes para que os professores, gestores e coordenadores tenham acesso aos novos conhecimentos na área de trabalho, para que possam rever suas didáticas e atualizar as metodologias (Gestora Escolar, 2022).

A gestão escolar traz reflexões importantes acerca da formação de professores, pois a prática de projetos interdisciplinares e de outros métodos inovadores ainda são incomuns no cotidiano escolar. Visto que, professores precisam conduzir o processo de ensino e aprendizagem enfrentando diversos problemas e acabam reproduzindo uma pedagogia tradicional. A formação continuada vem para contribuir com a prática pedagógica e proporcionar um novo olhar com novas possibilidades de rever as didáticas e metodologias como afirmou a gestora escolar.

Ao dotar práticas pedagógicas interdisciplinares o planejamento participativo é um dos pilares para uma elaboração coletiva, o desenvolvimento de práticas contextualizadas e o alcance de resultados significativos. Quando questionada a respeito de sua participação no planejamento dos projetos e como possibilita a construção coletiva, a entrevistada respondeu da seguinte forma:

A gestão deve se envolver na construção do planejamento escolar junto a coordenação pedagógica e com todos outros servidores envolvidos no trabalho escolar. Práticas como essa fortalece a gestão. Quando os setores da escola, realizam seu trabalho de forma coletiva, todas as funções conseguem consolidar seus trabalhos e alcançar fins pedagógicos. Na educação e na escola: as ações devem fortalecer o trabalho coletivo; o compromisso com a transformação social; a valorização da gestão e a formação continuada. Esse planejamento participativo se constrói nas reuniões pedagógicas, no conselho escolar, plantões pedagógicos. (Gestora Escolar, 2022).

Em sua fala a gestora faz reflexões, cita conceitos importantes e apresenta caminhos para o alcance de uma gestão democrática e participativa. Os quais são indispensáveis na construção de projetos interdisciplinares. No município em que a pesquisa foi realizada ainda não é feita escolha da gestão por eleições, entretanto, a gestão escolar precisar estar atenta para não ter uma prática centralizadora e ao objetivo da educação que é a transformação da realidade social.

A partir da análise desse discurso, identifica-se que a gestão acredita que o planejamento participativo consolida o trabalho da comunidade escolar e fortalece o compromisso da educação na transformação da realidade, tais conceitos são valorizados na construção de projetos interdisciplinares. E, as práticas de reuniões pedagógicas, plantões e o próprio conselho de classe servem para aproximar toda a comunidade escolar. Destaca-se, a menção do conselho de classe, o qual é necessário para a garantia da distribuição de poder por parte da gestão e amenização dessa centralização que ainda é realidade nas escolas brasileiras.

Após essas reflexões acerca do planejamento, foi indagado à entrevistada sobre sua percepção acerca da definição de projetos interdisciplinares, a qual apresentou a seguinte definição:

Os projetos interdisciplinares tratam-se de uma proposta pedagógica que coloca o aluno como protagonista na construção do próprio ensino. Podem estar aliadas a outras metodologias como por exemplos: o movimento maker, gamificação, aulas por autonomia. A organização do aluno, as habilidades para trabalhar em grupo, a comunicação e ordenação das ideias são algumas dessas habilidades que podem ser desenvolvidas durante as atividades diferenciadas. Cada uma dessas características é trabalhada durante um projeto interdisciplinar de forma mais rápida e natural do que no estudo individual de cada disciplina. (Gestora Escolar, 2022).

A partir do relato é possível concluir que a participante da pesquisa relacionou o conceito de interdisciplinaridade a outros métodos inovadores, como o movimento maker, que é um

método baseado na experimentação. Sendo destacado também os inúmeros benefícios que os projetos interdisciplinares podem oferecer ao desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes, como a autonomia, a organização do espaço e de ideias, o trabalho em equipe e outros. A gestora também relatou a temática de alguns projetos interdisciplinares que a escola possui.

Projetos interdisciplinares são sempre construídos a partir de um problema ou tema a ser selecionado para o ano escolar vigente. Projetos meio ambiente, identidade cultural, cidadania e ciência e tecnologia. Foram construídos de forma coletiva com ações de acordo com o nível e turma. (Gestora Escolar, 2022).

Segundo a gestora, os projetos interdisciplinares são construídos pela gestão, coordenação pedagógica e docentes. Muitos alunos, a partir desta prática conseguem avançar em relação ao conhecimento, informação e principalmente o desenvolvimento da leitura que é a maior dificuldade de aprendizagem enfrentadas pelos alunos devido ao tempo longe das salas de aula por conta da Pandemia do vírus Covid-19. A gestora informou que as avaliações desses projetos ocorrem de forma contínua e a partir da análise das exposições que são feitas ao final de cada projeto.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas pela gestão na construção de projetos interdisciplinares, a entrevistada afirmou que “a construção e prática de nossos projetos ainda há resistência de alguns docentes, entendo que é um processo que exige muita dedicação e muito trabalho e nem sempre o professor tem tempo para planejar e executar metodologias diferenciadas” (Gestora Escolar, 2022).

A partir do relato, podemos destacar algumas problemáticas sobre a construção de projetos interdisciplinares na escola. Compreende-se que, a prática interdisciplinar requer atitudes, diálogos, planejamento participativo e que sua construção enfrenta problemas institucionais como destaca Fazenda (1994).

38 | O fato de que os professores da rede pública não terem efetivamente a hora pedagógica para realizar o planejamento de suas ações e organização do trabalho pedagógico é algo que deve ser discutido, problematizado e investigado. O docente acaba tendo que levar tarefas para fora do horário de trabalho ocasionando uma sobrecarga e o resultado disso é que resistem e ou acabam desistindo de metodologias diferenciadas que exigem mais tempo e dedicação para serem construídas.

Destaca-se a importância da relação entre a gestão escolar e coordenação pedagógica para evitar que o/a docente atue de forma isolada e sobrecarregado/a. A coordenação pedagógica é uma forte aliada dos gestores e principalmente professores. Desse modo, foi realizada uma entrevista com o coordenador pedagógico a fim de perceber com são realizados os trabalhos em parceria com os professores, pais e alunos na escola e realizar reflexões de seu papel na construção de projetos interdisciplinares juntamente com a gestão escolar. A primeira pergunta realizada para o coordenador foi acerca de suas atribuições na escola, o qual afirmou que suas principais funções são “assessorar os professores, orientar pais e alunos” (Coordenador Pedagógico, 2022).

O coordenador pedagógico possui um papel significativo na construção de projetos interdisciplinares, pois é ele que irá acompanhar os trabalhados professores de perto, acompanhar o desenvolvimento do projeto e como estão contribuindo para a aprendizagem dos alunos. A coordenação pedagógica é importante também para a identificação de problemáticas da escola e juntamente com a gestão e professores buscar soluções. Além de orientar os familiares e os aproximar do convívio escolar.

Para o coordenador pedagógico projetos interdisciplinares são “estratégias pedagógicas que têm a função de estabelecer relações entre disciplinas ou área do conhecimento” (Coordenador Pedagógico, 2022). Ao ser questionado acerca da construção dos projetos interdisciplinares da escola foi informado que acontece

através do diálogo com professores e suas construções são bimestrais. Durante conversas informais o coordenador destacou um projeto que considera interdisciplinar que tem como objetivo maior a alfabetização dos alunos, afirmou que foi construído a partir da necessidade por conta da dificuldade na leitura que os alunos enfrentam. O projeto foi feito de forma contextualizada com cotidiano dos educandos e com a participação da gestão, coordenação e professores.

A coordenação ao decorrer da entrevista informa que a maior dificuldade enfrentada na construção e aplicação de projetos é a participação da família no cotidiano escolar. Destaca a avaliação do projeto é realizada de forma contínua e destaca que “os projetos estão contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, já conseguimos identificar avanços no desenvolvimento dos alunos” (Coordenador Pedagógico, 2022).

Durante as entrevistas foi possível compreender que existem outros sujeitos que são indispensáveis nessa construção participativa dos projetos interdisciplinares. Em conjunto com coordenação pedagógica e gestão escolar os professores identificam problemáticas na sala de aula e a partir de tais situações problemas constroem projetos pedagógicos e interdisciplinares a fim de superar o ensino tradicional e aproximar o conhecimento com as realidades dos alunos. Dessa forma, foi realizada uma investigação a partir de conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os professores da escola. Atualmente, a instituição possui o quadro com 10 docentes, dos quais 8 participaram da pesquisa. Na pesquisa os docentes foram identificados por numerações de 1 a 8.

As entrevistas iniciaram com a investigação da participação dos docentes na construção do Projeto Político e Pedagógico, assim como, o planejamento pedagógico. Dos oito entrevistados, três informaram que sempre participaram das reuniões pedagógicas e construção do planejamento. Cinco professores

40 | afirmaram que não participaram de tais planejamentos. Ao decorrer da pesquisa, foi conversado com a gestão escolar sobre o motivo de tantos professores não participarem do período de planejamento e a mesma informou que isso acontece devido ao grande número de professores temporários na instituição que entraram após esse período de planejamento anual.

O segundo questionamento aos professores foi acerca da formação continuada e todos afirmaram que sempre participam e que as formações acontecem através da Secretaria de Educação. Em seguida, foi indagado acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores e o que fazem para tentar amenizá-las.

Além de turmas superlotadas, a inclusão não se faz de maneira satisfatória, por não há apoio institucional para garantir a aprendizagem dessas crianças. Procuo pesquisar e adquirir materiais que me auxiliem no desenvolvimento dos alunos e incluir as crianças com alguma deficiência. (Docente, 1)

A falta de professor de outras disciplinas como arte, ensino religioso e educação física. (Docente 3)

Lidar com distúrbios de aprendizagem de alguns alunos, além disso, acredito que falta de apoio da família no processo de ensino e aprendizagem. Para tentar contornar esta situação, primeiro tento fazer atividades diferenciadas para os alunos com mais dificuldade e tento cobrar a ajuda da família por meio de pequenas conversas ao final das aulas. (Docente 4)

Os demais docentes mencionaram a falta de estrutura adequada tais como: falta de biblioteca, laboratório de informática, salas pequenas para a quantidade de alunos na turma e outros, como a maior dificuldade enfrentada. Observa-se que o docente 3 destaca a falta de professores de outras disciplinas e essa ausência é um dos principais motivos da falta de hora pedagógica dos professores titulares, uma problemática destacada também pela gestão escolar. O docente 4, assim como o coordenado pedagógico, destaca a falta de apoio familiar no acompanhamento do cotidiano escolar dos alunos.

É possível analisar que os docentes 1 e 4 buscam metodologias diferenciadas para tentar superar as barreiras encontradas. Mozena e Ostemam (2017), destacam que a prática interdisciplinar é complexa, sendo construída exatamente de uma atitude e movimentação de professores, coordenadores e gestores escolar que foi demonstrada no relato dos professores entrevistados diante da criação de novos saberes. Seguindo a discussão acerca de práticas pedagógicas diferenciadas foi perguntado aos professores sobre a definição de projetos interdisciplinares.

São projetos que integram todas as disciplinas. Porém, em alguns casos, não somente abrange os conhecimentos escolares, mas pode possuir um foco mais amplo, visando uma formação integral dos alunos, atravessando os temas transversais e demais conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania. (Docente 4)

São projetos que abrange vários conteúdos e de várias matérias, é de grande importância. (Docente 6)

Projetos interdisciplinares é um processo muito importante para conhecer a realidade do aluno, assim nos proporcionando um planejamento para trabalhar com essa realidade. (Docente 7)

São projetos que dão oportunidade de trabalhar com várias disciplinas com o mesmo tema. Abordar de várias maneiras (Docente 8)

Os professores apresentam suas definições sobre projetos interdisciplinares e reconhecem a importância de este estar relacionado ao contexto social do aluno. A prática de projetos interdisciplinares que sejam efetivamente significativos só acontece se foram construídos de forma participativa, ao investigar acerca desse aspecto foi identificada uma contraposição no relato de professores. Os professores 1, 2, 3, 7 e 8 afirmaram não participar da construção dos projetos interdisciplinares. A esse respeito a docente 1 afirma: “não participo.

Os projetos são desenvolvidos pela gestão e coordenação e só nos comunicam” (Docente 1). Em contrapartida os demais docentes afirmaram que sempre participam.

Participo sim. A gestão e coordenação da escola fazem um círculo com os professores e questionam sobre as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Após isso, tentamos dialogar sobre possíveis intervenções. Essas propostas são sistematizadas em um projeto que norteia nossas atividades por um determinado período. (Docente 4).

Sim. A equipe gestora da escola abre espaço e cobra os professores para que isso aconteça. É algo que demanda nossa atenção e dedicação em sua execução, no entanto acredito que me empenhar neste planejamento é uma forma de expressar minha subjetividade enquanto professor, colocando no planejamento da escola um pouco das práticas e direcionamentos com os quais mais me identifico. Além disso, eu enquanto professor da minha turma, sou o que tenho mais propriedade para falar sobre as dificuldades que temos enfrentado, por isso, ao contribuir para o planejamento da minha escola estou contribuindo para a resolução destes problemas. (Docente 5)

Foram conteúdos de forma coletiva e participativa. Criamos os projetos com base nas dificuldades que enfrentamos em sala de aula, propondo soluções para estes problemas. (Docente 6).

O relato do docente 5, traz reflexões significativas a respeito do aparecimento das subjetividades dos professores na construção de projetos interdisciplinares. De acordo com Assumpção (2019), os projetos interdisciplinares vão além de uma troca entre as diferentes áreas de conhecimento. Acabam por proporcionar a interação dos sujeitos e suas vivências, sendo possível a manifestação das subjetividades como destaca o docente.

Os professores relatam também os benefícios da prática de projetos interdisciplinares, afirmam que os projetos podem possibilitar que o aluno “faça o link entre as diversas disciplinas que se complementam” (Docente 1). Além de “favorecer a compreensão da complexidade dos fenômenos estudados indo além de uma visão fragmentada do saber, contribuindo para uma formação integral dos estudantes, levando-os ao conhecimento

mais profundo e atual, propiciando a cidadania plena” (Docente 4). Ao discutir sobre a vivência do projeto interdisciplinar um dos docentes afirma que:

Trabalho em parte. Nos propomos a planejar projetos interdisciplinares, mas na prática ainda trabalhamos muito de forma disciplinar, alternando as disciplinas para abordar um determinado tema, como se na verdade, nossa proposta fosse mesmo multidisciplinar. (Docente 6)

Os professores destacam que se esforçam para fugir da prática disciplinar, mas nem sempre conseguem desenvolver uma prática com maior diálogo e integração entre os conhecimentos. Reconhecem que podem alcançar avanços significativos na aprendizagem dos alunos ao trabalhar de forma interdisciplinar. Os docentes destacam que “o aluno precisa compreender que o conhecimento não se faz de maneira isolada e sim complementar” (Docente 1). Sendo importante para “o seu amadurecimento” (Docente 3). Além de “possuir um direcionamento mais amplo das aprendizagens” (Docente 7). Assim como, ocorre “o aumento de interesse dos educandos ao realizar as atividades” (Docente 8).

Por fim, foi solicitado aos docentes que descrevessem como ocorre a prática dos projetos interdisciplinares na escola, e obteve-se o seguinte relato:

Quando fizemos o projeto do dia da família. Utilizamos textos que acordassem a temática. Além disso, propusemos contagens, por meio da idade, altura da família e quantidade de objetos existente dentro de casa. Assim propomos o máximo de interação das disciplinas com a temática, mas como disse antes, as disciplinas ainda são trabalhadas de forma dissociadas. (Docente 6)

Os docentes entrevistados constantemente enfatizaram em seus relatos a atitude do fazer interdisciplinar e a importância da interação entre as disciplinas. Ressaltaram também a relevância da gestão na construção de um planejamento desses projetos de

44 | forma participativa, pois é a gestão escolar que irá disponibilizar espaços de diálogos e de democracia para que coordenação e professores possam organizar o trabalho pedagógico de forma coletiva e de fato a partir das necessidades reconhecidas da realidade escolar dos educandos. Para que assim, se consiga a transformação desejadas das realidades educacionais sociais.

Contudo, algumas problemáticas foram identificadas durante as análises. Tais problemáticas são de caráter institucional, tendo em vista que, apesar da gestão juntamente com a coordenação propor o planejamento participativo a maior parte do quadro docente não participou das construções dos projetos interdisciplinares por conta de terem ingressado na escola após o período de planejamento. E depois, até o momento final da pesquisa não houve propostas para integrar esses novos professores no processo. Isso indica que o planejamento é realizado anualmente ainda de maneira pontual, demonstrando a necessidade de mudanças na forma de compreender o planejamento de maneira estratégica, interdisciplinar e processual.

Outra situação percebida foi que apesar dos esforços para uma prática escolar a partir de projetos interdisciplinares, o modelo disciplinar ainda é predominante no cotidiano escolar e os projetos interdisciplinares ainda são vistos como grandes eventos a serem realizados. Portanto, apesar dos grandes avanços ainda há muitas barreiras a serem superadas e um longo caminho a ser percorrido para o alcance de uma prática efetivamente interdisciplinar e a superação de conhecimentos isolados e fragmentados na escola.

Conclusão

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de investigar o papel da gestão escolar na construção dos projetos interdisciplinares. Assim, foi executada uma pesquisa de campo em uma escola municipal de Ananindeua e uma pesquisa bibliográfica

quanto as temáticas de gestão escolar e interdisciplinaridade. Após a análise de dados coletados a partir da observação do cotidiano e entrevistas semiestruturadas com gestão escolar, coordenador pedagógico e professores foi possível constatar que apesar da interdisciplinaridade ser considerada uma proposta nova epistemológica, metodológica e pedagógica incorporada nas escolas, surgiu por volta de década de 60 e desde aquele momento são realizadas discussões no que se refere a essa temática e tentativas de superação da prática disciplinar dos conteúdos e do conhecimento trabalhados na escola.

Contudo, essa incorporação envolve mudanças de caráter curricular, didático e do fazer pedagógico e serve para aproximar o aluno do conhecimento em sua total complexidade, favorecendo a autonomia e criticidade. Aproximando os conhecimentos ministrados em sala de aula das realidades sociais vivenciadas pelos discentes, sendo apresentado um conhecimento vivo, dinâmico e contextualizado.

Destaca-se que, o referido trabalho leva em consideração as teorias no campo da educação embasadas por Ivani Fazenda, a qual afirma a atitude interdisciplinares requer uma movimentação no currículo da escola, nas didáticas e no fazer pedagógico. Assim como, as teorias de Hilton Japiassú no campo da epistemologia que se refere a construção do conhecimento interdisciplinar.

No decorrer da pesquisa, foi possível compreender que o fazer disciplinar surgiu e se consolidou em função das demandas capitalistas, as quais requerem mãos de obras específicas para determinadas funções nos modos de produção, tornando os indivíduos alienados e sem compreensão do todo. Todavia, com as mudanças sociais e a globalização é requerido que esse modo disciplinar seja superado.

As escolas estão em busca de incorporar cada vez mais metodologias inovadoras que preparem os discentes para a sociedade complexa e tecnológica que está sendo estabelecida.

46 | Entretanto, ainda enfrentam muitas problemáticas de natureza institucional, organizacional, pedagógico e financeira como falta de estrutura, salas lotadas, inexistência de hora pedagógica, planejamento que não é construído com a participação de todos os professores devido a constante mudança no quadro de professores da escola e outros.

A prática de projetos interdisciplinares exige atitude da gestão escolar, da coordenação pedagógica e dos professores que precisam realizar um trabalho participativo. Para isso, a superação de uma gestão centralizadora, a prática de uma gestão democrática que ofereça espaços de diálogos à toda a comunidade escolar é fundamental.

Verificou-se ainda que, há progressos na prática interdisciplinar da escola pesquisada como: avanços na leitura e escrita, habilidades em trabalhar com grupos, melhorias na comunicação, organização de ideias e o aluno assumindo seu papel de protagonista na construção de seu conhecimento. Ressalta-se a necessidade da superação das adversidades na elaboração de projetos interdisciplinares encontradas durante a pesquisa. Para assim atingir, de fato, a prática interdisciplinar a partir do planejamento participativo como prática de gestão escolar incorpora-se no contexto da escola.

Referências

ALMADA, Jhonatan Uelson Pereisa Sousa. Para além da trílica gandiniana: uma análise das concepções de planejamento educacional. *JPE*, Curitiba, v. 7, n. 13 jan./jun. 2013.

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-25.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.

9394/1996. Brasília, DF, 1996.

CESCO, Susana; MOREIRA, Roberto José; LIMA, Eli de Fátima Napoleão. Interdisciplinaridade: entre o conceito e a prática, um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Ana Valéria de Figueiro; DUARTE Ilda Maria; COSTA, Agenor Pereira. A interdisciplinaridade na gestão de projetos: contextualizando as grandes áreas do conhecimento na formação de professores. *Revista PUCPR*, 2015.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (1994).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GANDI, Danilo. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

LENOIR, Yves et al. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005-2006.

LIMA, A. B.; SHIMAMOTO, S. V. de M.; PRADO, J. de S. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes

48 | velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Cadernos ANPAE*. Rio de Janeiro: Anpae, 2011. v. 1. p. 1-15.

LIMA, M.A.D da S. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa. R. *Gaúcha*, Porto Alegre. v.n esp., p.130-142, 1999.

LORDEIRO, Venusa Rodrigues; LEÃO, Rita de Cássia da Silva. Gestão Escolar participativa e compartilhada: um novo desafio para o gestor público. *Revista internacional de Debates e Administração pública*, Osasco, SP, V.1, pp. 47-56, jan./dez. 2016.

LUCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão)

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Planejamento e avaliação na escola: articulação necessária e determinação ideológica*. [S.l.], 1992.

MOREIRA, Roberto José; DIAZ-ROCHA, Paulo Ernesto. Interdisciplinaridade na pós-graduação: notas de pesquisas. *Redes*, v. 7, n. 2, p. 9-45, 2002.

MOZENA, Erika Regina; OSTEMANN; Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). *Revista PUC-SP*, 2017.

MINAYO, Maria Cecília (org.); GOMES, Suely, Deslandes. *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *O que é gestão escolar?* Disponível em www.vitorparo.com.br. Acesso em: 04 jan. 2022.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Es-

tado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista FAEEBA*, v. 21, p. 57-67, 2012.

REIS, Rita Aparecida. O contexto escolar em análise: as práticas interdisciplinares e as mudanças no cotidiano escolar. *Revista PUC Interdisciplinaridade*, n. 10, 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VIEIRA, K. A. L. Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, p. 30-46, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9154>. Acesso em: 22 abr. 2022.

2

O planejamento pedagógico na atuação de docentes na Escola Laudelino Castro, rio Cupijó - Cametá/PA

Amanda do Socorro Castro Pereira
Odete da Cruz Mendes

O planejamento da educação têm sido um tema bastante estudado por diferentes pesquisadores e, a partir de diferentes recortes de análise. Neste texto situamos o planejamento pedagógico, situando-o como um instrumento de orientação das ações no contexto escolar, ainda que conceitualmente retomemos elementos do planejamento no âmbito das políticas, retratando ação mais abrangente.

Reiteramos que o estudo do planejamento pedagógico não pode retratar só a ação didática na pessoa do professor, mas a atuação da coordenação pedagógica que, ao nosso ver, é o profissional que tem papel fundamental na orientação do trabalho pedagógico, dinamizando a organização do plano de curso, do plano de unidade e incentivando professores na organização do plano de aula a partir das diretrizes da entidade mantenedora da instituição- neste caso, da Secretaria Municipal de Educação- SEMED/ Cametá.

Na organização do processo ensino-aprendizagem os coordenadores pedagógicos – considerados especialistas da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), pois, promover o processo educacional é desafiador, seja na orientação de técnicas de ensino, seja sobre o planejamento didático ou pedagógico diante do fracasso escolar produzido pela Covid- 19 e que afetou o percurso de 2020 a 2022. É possível, todavia, vencer esses desafios, organizando o espaço onde a escola seja um lugar onde professor e aluno tenham liberdade de ensinar e aprender, expondo ideias e compartilhando experiências e saberes, ou seja, que a escola seja democrática, na medida em que saberes trazidos pelos sujeitos sejam considerados e respeitados. Todavia, respeitados os atos administrativos e pedagógicos da instituição propõe-se que ao trabalhar o ensino-aprendizagem, tomem-se como base as normas da entidade mantenedora da escola para dirimir as ações que orientam o ensino escolar e formal por meio

52 | do planejamento pedagógico ainda que mais participativo, pois o planejamento pedagógico pode se dar através de planos, programas e projetos. Na escola temos o projeto Político pedagógico da escola, o programa curricular, o plano de unidades didáticas e, finalmente, o planejamento de aula.

O interesse pelo tema surgiu a partir de inquietações durante as observações na escola *locus* do presente estudo, no ano de 2020, período que realizei levantamento de dados para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a atuação da coordenação pedagógica. Trata-se de uma instituição de ensino com inúmeras possibilidades de realização de trabalho coletivo, mas não foi possível, outrora, observar o desenvolvimento do planejamento pedagógico pela ausência mais efetiva dos professores na escola em virtude de estarem afastados pelo protocolo da Pandemia da Covid 19.

Aproveitando, então, o trajeto de mais uma etapa da minha formação, agora a especialização em gestão, julguei oportuno tomar como objeto de estudo o planejamento pedagógico na Escola Laudelino Castro, Cametá, tendo em vista as condições e identidades do contexto do campo e o papel da coordenação pedagógica para as implicações no processo ensino-aprendizagem. Metodologicamente a pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, realizadas em decorrência do curso quando de forma preliminar procurei mais familiaridade com a área de estudo na qual está situado o objeto – planejamento pedagógico -bem como sua delimitação deste. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa. O conhecimento teórico facilita ao pesquisador melhor procedimento investigativo sobre o problema porque o mesmo pode conversar e in ferir para além do conhecimento empírico. Para a realização da pesquisa adota-se a abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da com-

preensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. As respostas não são objetivas e o propósito não é contabilizar quantidades como resultadas, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo, suas concepções. Assim, os fenômenos sociais não são isolados de uma dada concepção e recebem influência de muitos fatores – políticos, econômicos, religiosos, culturais. Essas premissas dos fenômenos sociais só podem ser explicitados por processos de mediação, contradição, totalidade-, que são princípios fundantes do materialismo histórico dialético dos quais, às vezes, nos ocupamos por tentativas, nessas análises.

Como técnica de coleta de dados adota-se a entrevista semiestruturada com professores e coordenação pedagógica da instituição pesquisada. Conforme Trivinos (1987, p. 132):

Na entrevista semiestruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquisição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema. Este ponto ficará mais claro, em seguida, quando abordarmos os tópicos de coleta e análise de informações”.

A entrevista semiestruturada permite analisar de diferentes formas os dados coletados, e aprofundar no conhecimento do objeto pesquisado, obtendo assim clareza dos tópicos abordados. A pesquisa deu-se na forma de entrevista não dirigida, pois assim haverá melhor compreensão sobre o problema abordado, podendo deixar o entrevistado livre para expor suas opiniões. Como afirma Marconi e Lakatos (2003, p. 197):

Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder”.

Deixar o entrevistado livre para expressar sua opinião é uma maneira de adquirir informações no contexto da pesquisa que ainda que estejam presentes seriam difíceis de observar sem essas interlocuções. Para tanto, o entrevistador pode trabalhar de maneira adequada com o entrevistado, observando cada resposta e direcionando-o de acordo com o problema que está sendo abordado. Nossos entrevistados estão mantidos no anonimato, aparecendo nos trechos relatados apenas na categoria de profissionais no cargo presentes no cotidiano escolar – Gestor/a, coordenador/a pedagógico, pais/mães – com os quais dialogamos acerca das categorias que selecionamos para explicar o objeto.

Ao final, o texto foi organizado em três subtópicos. O primeiro que retrata de forma conceitual o planejamento e sua relação com a gestão da educação. O segundo que explicita as nuances de uma escola do campo com suas principais características quando se aborda as normas advindas das Diretrizes para a Educação do Campo. E, finalmente o terceiro subtópico que apresenta mais diretamente o lócus da pesquisa e o contraponto em relação as práticas de planejamento e de gestão na Escola Municipal Laudelino Castro a partir dos depoimentos e da visão teórica acerca das categorias analíticas que dão conta do tema/problema investigado.

O planejamento e sua relação com a gestão da educação: Conceitos e fundamentos

O planejamento e a gestão são elementos de um processo que explicitam a organização de uma instituição. Segundo Paro (2010) o objeto de estudo da administração que vamos denomi-

nando de gestão¹ - é a sua organização entendida no contexto da escola pelo planejamento pedagógico ou de ensino. Se entendemos que o planejamento é a tomada de decisão a gestão democrática participativa preza pelo princípio da autonomia, postulando que o processo de planejamento seja, também, participativo para manter uma organização e uma boa administração. Nesse processo de busca de organização pelo ato de planejar assegurado pelo trabalho em grupo, os fundamentos do planejamento estão no trabalho coletivo, superando o individualismo e a educação centralizada, dando possibilidades ao diálogo e a socialização de saberes e de produção de conhecimento. A escola é o lugar, por excelência dessa organização haja vista que o trabalho pedagógico é intencional, sistemático e fundamentalmente político, pois é através da ação mediadora dos professores e gestores, que grupos internos à instituição escolar e externos poderão exercer a participação ativa nas ações.

Não há como construir a educação e socializar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, sem a tarefa fundamental da escola e sem um bom planejamento. A educação escolar produzida de forma planejada tende para desenvolver a melhoria da qualidade do ensino, e dentre outros, trabalhar democraticamente tem sido um dos meios pelos quais busca-se aprimorar o comprometimento com o papel da instituição social que é de ensinar a fim de trazer as mudanças desejadas. Se entendermos que a administração tem como objeto a organização do trabalho na instituição, neste caso, na escola, é necessário que haja todo um planejamento para que se alcance a tão sonhada educação de qualidade, “o planejamento é um aliado fundamental para a construção de uma educação corajosa [...] de uma educação que leve o homem em nova postura de seu tempo e espaço (Freire 2011, p. 122). A partir do que nos diz o autor inferimos que para que a educação seja capaz de ope-

¹ Estamos assumindo a incorporação do campo político na educação, ainda que a técnica da administração não seja ignorada.

56 | rar mudanças é preciso que haja um planejamento das ações em políticas educacionais a nível dos sistemas e um planejamento escolar no coletivo. Ainda a esse respeito assim considera Libâneo (2001, p. 84), “o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para soluções de problemas e de tomada de decisões.”, portanto, o ato de planejar exige conhecer a realidade para projetar o futuro.

A participação ativa dos envolvidos no processo, em particular dos que fazem parte da instituição e que tem um conhecimento a respeito das dificuldades apresentadas para que assim possam ir em busca de soluções se torna indispensável. Com isso o planejamento que busca à construção de uma escola de qualidade deve claramente atender aos anseios de toda a comunidade escolar, que deve participar efetivamente de sua construção e execução, acompanhando e revendo todos os passos previamente planejados, sempre na busca dos melhores resultados. Para Gandin (2001), a participação envolve 3 níveis: o primeiro é o da colaboração, em que as pessoas não tem poder decisório, mas são chamadas a participar, a colaborar, de modo que não há espaço para uma relação horizontal e transformadora; O segundo é o da decisão, que tem aparência de democrática, mas não contempla um olhar sobre todos os processos, mas apenas alguns, em geral de menor importância, as escolhas se realizam diante de alternativas já traçadas. Por fim, o terceiro nível envolve a construção em conjunto.

A construção em conjunto ocorre quando, de fato, o poder está com as pessoas, independente dessas diferenças menores, pois está baseado na igualdade real entre as pessoas. Portanto níveis apontados pelo autor demonstram como possivelmente ocorre o processo de democratização em um conjunto de tomadas de decisões. Para tal questão mencionada, a LDB nº 9.394/96, demonstra aspectos para a consolidação da gestão democrática, tendo em vista algumas diretrizes.

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 (...)

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).

Como mencionados, acima, a gestão democrática consolida-se diante a participação efetiva dos envolvidos nas demandas de uma prática com fundamentos em preceitos participativos e políticos. Portanto, gestão democrática não é um instrumento para manutenção da escola, mas organiza a comunidade escolar para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade para manter. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa onde o planejamento faz parte desse processo de manutenção.

O planejamento pedagógico é um dos meios pelos quais a escola pode conquistar resultados que venham ser significativo na realidade com a eficácia e na eficiência do trabalho escolar. Todavia, explicitemos que o viés desse planejamento é o trabalho coletivo que sugere se dar nos processos organizacionais. Paro (2010) ²admite que das três condições que condicionaram o processo administrativo, uma foi o trabalho humano coletivo. Ou seja, as circunstâncias nas quais estamos vivendo e das quais fazemos parte constituem nossa realidade para a qual o planejamento é um instrumento para nos dar resposta. O planejamento é um dos pontos cruciais na vida do ser humano e, dentro do

² Paro (2010) justifica o surgimento da área de administração da qual o planejamento é parte, a três situações: escassez de recursos; trabalho coletivo e muitos objetivos a serem atingidos. Quando combinamos esses elementos verifica-se que o planejamento tem servido à produção e, portanto, ao sistema capitalista.

58 | campo educacional o mesmo é de suma importância, pois é através do planejamento que o homem desenvolve níveis cada vez mais aprimorados, tornando-os mais responsáveis diante de si e da natureza.

Quando se trata do planejamento educacional estamos nos referindo ao planejamento a nível dos sistemas cujo resultados são os planos: Plano Nacional de Educação< Plano Estadual ou Distrital de Educação e Plano Municipal de Educação.

Todavia, estaremos tratando aqui do planejamento pedagógico que está associado ao ensino e, que este não pode ser feito no improviso, pois planejar significa prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear o trabalho na sua execução da ação educativa, especialmente que garanta a socialização do ato de planejar, que este deve ser acompanhado e avaliado na própria ação. Santos e Silva (2019 *apud* Sobrinho 1994 *apud* Padilha 2001, p.30) enfatizam que:

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca de melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, a reivindicação não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora.

Dando ênfase ao processo de planejamento participativo o mesmo pode propor e pode implementar intervenções coletivas sobre o social, de forma refletida e consciente. Para que aconteça um bom trabalho dentro das instituições escolares ou até mesmo fora delas é necessário que haja planejamento, e este deve ser um trabalho em conjunto onde todos participem, pois a participação de todos é de suma importância para que haja um bom trabalho. No entanto, as contribuições que a gestão participativa pode contribuir no processo de ensino é de suma importância devido ser um trabalho complexo, pois existe interdependência a necessária racionalidade no uso de recursos e a coordenação

do esforço humano, onde qualquer modificação em sua estrutura pode trazer benefícios ou prejuízos, e para que isto não aconteça faz-se necessário ter autonomia Libâneo (2008, p. 139) propõe os seguintes princípios:

- 1) Autonomia das escolas e da comunidade educativa,
- 2) Relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar
- 3) Envolvimento da comunidade no processo escolar,
- 4) Planejamento de tarefas,
- 5) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar
- 6) Utilização de informação concreta e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações,
- 7) avaliação compartilhada
- 8) Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Na concepção do autor esses princípios são essenciais para que seja constituída uma gestão participativa pois, todos os envolvidos no processo educativo deverão acompanhar e avaliar as atividades dando sugestões que possam trazer melhorias para o ensino. Conforme as normas de administração do município de Cametá onde se situa a Escola Laudelino Castro pressupõe-se a adoção desse planejamento dentre as demais instituições que compõem a rede municipal atendida pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre planejamento na escola, consideramos oportuno afirmar alguns tipos ou classificação do planejamento escolar: Planejamento Curricular, tem como finalidade orientar e nortear o trabalho do professor na sua prática pedagógica, ou seja, planejar o currículo para desenvolver sua prática pedagógica, não envolve somente organizar os componentes a serem apreendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições de ensino no contexto educacional ou até mesmo fora dele. O planejamento curricular “é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a visão sistemática e quer a

60 | participação do conjunto da comunidade”. (MST, 1995, p. 11) *apud* (Padilha 2001, p. 3234). Portanto quando tratamos de planejamento curricular o mesmo está atrelado a vários processos de tomadas de decisões, onde se traça metas para se atingir determinados objetivos.

Dando ênfase ao planejamento escolar este é mais um dos pontos chave que permeia todo o processo educacional, é ele quem conduz o trabalho da escola e todos os sujeitos envolvidos devem participar, pois é a partir do planejamento escolar que se articula todo o processo educativo ao longo do ano letivo. Libâneo (1992 *apud* Padilha, 2001, p. 33) diz que:

Planejamento escolar “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face de seus objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Então o planejamento é de suma importância. Ele guia o trabalho e as ações que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. E através do planejamento que é possível coordenar, organizar, e até mesmo repensar os objetivos que foram propostos no início do processo.

O planejamento mais abrangente de uma escola é o Projeto político pedagógico, um instrumento que direciona as ações da administração, da coordenação e da ação docente.

Entretanto, é preciso entender para onde se quer ir, ao construir o Projeto Político Pedagógico da escola estamos planejando as intenções do que queremos fazer, de realizar (Gadotti 1994 *apud* Veiga 1998, p. 1):

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 pro-

messa que cada projeto contém de estado melhor do 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.

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos do processo educacional e, sempre sendo revisto para possíveis ajustes necessários e, todos os envolvidos com o processo educativo devem acompanhar o andamento do processo da instituição escolar.

Acerca do planejamento pedagógico que trataremos no item a seguir é um dos meios pelos quais a escola pode conquistar eficácia coletivamente, onde inclui os processos organizacionais diante das normas de administração do município de Cametá onde se situa a Escola Laudelino Castro dentre as demais instituições que compõem a rede municipal atendida pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre planejamento na escola, vejamos:

O que se planeja na escola são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente determinadas por uma atividade por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Para ele, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública (LIBÂNEO, p. 149-150, 2004.)

Enfim, compreende-se o processo educativo como atividade pautada na crença de que é possível a mudança social, e a escola é um meio pelo qual deve ter trabalhado esse aspecto de mudança, uma vez que ela promova uma aprendizagem que seja

62 | pautada na construção de um planejamento participativo, sério e comprometido com a realidade dos indivíduos participantes.

O Planejamento Participativo pretende ser mais do que uma ferramenta para a administração; parte da ideia que não basta uma ferramenta para “fazer bem as coisas” dentro de um paradigma instituído, mas é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos para definir “as coisas certas” a fazer, não apenas para o crescimento e a sobrevivência da entidade planejada, mas para a construção da sociedade; neste sentido, inclui como sua tarefa contribuir para a construção de novos horizontes, entre os quais estão, necessariamente, valores que constituirão a sociedade (Gandin, 2011, p. 87).

Diante da ação participativa dos sujeitos para auxiliar na construção de uma escola que prima pelo envolvimento e valoriza a atuação dos envolvidos para a construção de democracia, os objetivos devem ser em comum, demonstrando sempre a flexibilidade para com as opiniões adversas, a responsabilidade deve ser conjunta e a forma de comunicação e organização da comunidade educativa.

Planejar as atividades educacionais por meio da ação do planejamento participativo é primordial para que haja a gestão democrática, e nas escolas do campo o trabalho coletivo é visível por meio do apoio da comunidade que abraça a causa educacional para com os seus filhos dando o apoio necessário aos professores, cabe a coordenação ter posicionamento quanto a importância da consolidação da democracia no interior das escolas para obter um trabalho conjunto com a equipe de profissionais.

Porém, ao pensar em participação, os indivíduos devem se envolver e contribuir de maneira significativa na edificação de uma escola, a gestão escolar tem uma função importantíssima nesse processo, unindo os setores da escola a comunidade como um todo, assim todos terão vez e voz para contribuir dando suas opiniões, sugestões, críticas para que melhore o processo educacional.

[...] o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico; a participação de todos nas decisões necessárias e na efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (Lücke, 2006, p. 1).

Portanto, Gestão significa transformação, cidadania e formação humana, ela representa a reflexão das ações cotidianas da escola, tendo em vista o seu significado prático e pedagógico. Nesse sentido, Gestão tem um sentido muito mais amplo e engloba a compreensão da educação como promoção humana. Compreende-se a Gestão como a organização das ações coletivas da escola, como forma de promover o desenvolvimento do ensino e conseqüentemente a formação do aluno, entretanto, esta é uma tarefa que não se dá de fora para dentro da escola, é preciso que haja a participação nas tomadas de decisão no interior da instituição.

A gestão e o planejamento pedagógico para uma escola do/ no campo

Para fazer a discussão do Planejamento pedagógico trazemos algumas características da escola onde realizamos a pesquisa de campo. Lembremos que centraremos o debate no planejamento pedagógico que é aquele que acontece na escola e que tem maior abrangência no Projeto Político Pedagógico (PPP) e vai até o plano de aula dos professores.

A E.M.E.I.F. Laudelino Castro, localizado à margem esquerda do Rio Cupijó, distrito de torres, Vila Ponta do Gavião Zona Rural Município de Cametá, Estado do Pará, o prédio escolar, é todo em madeira de lei e conta com as seguintes estruturas física 01 secretaria, 01 Copa cozinha, 01 Depósito de material de limpeza, 04 Banheiros/ sanitários, 01 Área coberta, 03 salas de aula, 01 sala dos professores, 01 sala direção. Portanto a concepção de planejamento pedagógico no contexto da Escola Muni-

64 | cipal Laudelino Castro, que por suas características próprias de uma escola do campo nos faz refletir que nela os trabalhos por sua natureza também são específicos para alcançar suas metas e atender identidades diferenciadas e que não poderá fugir aos padrões de organização e de planejamento capaz de contribuir e avançar. Para desenvolver uma educação no campo, tanto organizacionais, pedagógicas e estruturais é preciso compreender historicamente como ocorreram às conquistas legais das escolas do campo, contrariando a educação rural, precária e sem significado que a história nos legou.

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Brasil, 2013, p.267).

Portanto, educação no campo vai muito além das percepções do espaço onde está localizada a escola, reflete nos movimentos, nas produções, nas culturas, na identidade dos indivíduos.

Caldart (2008), nos mostra como as intensas lutas dos movimentos sociais levaram os indivíduos que compõem esse espaço a conquistar seus direitos, ainda que formalmente, na educação, conforme menciona:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Caldart, 2008, p. 71).

A educação do campo é caracterizada a partir do conhecimento das necessidades que as comunidades possuem, dessa forma acontece a valorização do espaço cultural onde os alunos estão inseridos, sem esquecer da pluralidade de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento educacional.

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região (Brasil, 2013, p. 274).

Os movimentos sociais por sua vez pleitearam uma organização legal para regulamentar e dar autonomia as escolas do campo pois as adaptações em seus currículos e calendários entre outros aspectos previsto nas lei de educação, a começar pela LDB 5.692 de 20 de dezembro de 1971 até a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) não atendiam particularidades das identidades dos sujeitos do campo conforme suas necessidades para que assim seja desenvolvido um trabalho que venha em benefício as mesmas, podendo evoluir conforme o planejamento que as instituições desenvolvem.

As reivindicações, em parte foram contemplados pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil/CNE, 2002).

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade previs-

ta, cabendo, em especial aos Estados, garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Diante disso, vimos que formalmente ou legalmente está garantido às escolas do campo a organização do currículo para atender a realidade dos sujeitos, pois o Conselho Nacional da Educação em diferentes aspectos pedagógicos e de gestão das escolas do campo possibilitou a valorização do trabalho pedagógico, respeito as diferenças e as suas peculiaridades, flexibilização do calendário escolar em decorrência das necessidades de cada comunidade. Portanto, Estado e Município têm suas responsabilidades para com as especificidades das escolas do campo e cabe aos gestores articular junto à comunidade escolar maneiras para que seus direitos sejam garantidos e assim elaborar e executar uma educação não de forma global, mas sim atendendo as dificuldades dos alunos.

Um das maneiras de conquistas para a escola do campo é por meio da construção do projeto político pedagógico que proporciona um contado direto com o pensar diante das dificuldades encontradas na escola. O planejamento pedagógico através da participação de todos, não acontece por decreto, ele é fruto de uma construção conjunta dos profissionais da educação em colaboração para que a comunidade escolar possa ter corresponsabilidade pelas diretrizes deliberadas para organização e funcionamento da instituição escolar, construir um PPP não é uma tarefa fácil, pois exige dos profissionais seriedade, compromisso, estudos, diálogos, compreensão, companheirismos, determinação, reflexão e principalmente participação coletiva, isso gera atritos/conflitos, pois cada indivíduo traz suas ideias, suas

dificuldades, para que encontrem soluções diante de um objetivo comum.

67

Por isso defendemos a construção do Projeto Político Pedagógico da escola alicerçado na relação pedagógica que se estabelece desde a sala de aula, fundamentada na dialogicidade sensível, crítica, conflitiva, reflexiva, criativa, permanentemente política e transdisciplinar. Dessa forma, possibilitamos aos sujeitos do processo pedagógico espaços de convivência e de descoberta dos caminhos a serem trilhados, para que aprendam não só a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser [...] (Padilha, 2005, p. 101).

Nesse sentido, a construção do PPP é uma assertiva para a haja participação e a possibilidade de encontrar soluções para com as dificuldades que a escola apresenta, pois no cotidiano escolar há construção e reconstrução das práticas diárias que são formuladas para o desenvolver das instituições educacionais, diante de tais possibilidades de construir uma prática educacional transformadora, ousa-se a sonhar com uma educação que favoreça os indivíduos da escola do campo a obter conquistas e desenvolvimento valorizando suas culturas e adquirindo conquistas por meio da escola.

Dentre os desafios enfrentados pelas escolas do campo precisamos refletir e questionar sobre a Gestão Escolar nas configurações desse espaço. A Gestão Escolar, segundo os teóricos desenvolve-se por meio de planejamentos, metas e ações que abordam as perspectivas que a escola possui para alcançar o desenvolvimento educacional. A esse respeito a Resolução nº 001/2001 CNE assim orienta:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na

construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Ainda que as leis deem amparo as especificidades do meio do campo com políticas para a educação do campo, se observarmos estamos sempre em busca de um planejamento para as nossas ações, para que atenda as nossas necessidades, de acordo com as nossas decisões, com objetivos de alcançar resultados positivos vencer as etapas propostas.

O ato organizacional de uma instituição parte da própria organização do coletivo com direcionamento do gestor da instituição. O planejamento Pedagógico se configura como elemento de organização da instituição e envolve responsabilidade de professores, coordenador pedagógico e do gestor. Articular as decisões sobre a organização da escola por meio do planejamento com os demais pertencentes da escola, principalmente com a coordenação pedagógica auxiliando a todos na busca de seus ideais é fundamental no desenvolvimento em suas práticas inovadoras, buscando por estratégias e alternativas para que ocorra a mediação perante o ensino. Caldart (2004), diz que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a

Pensar, pois sobre a escola do campo é pensar nos sujeitos a ela pertencentes como construtores desse espaço, a instituição ao planejar como ocorrerão as ações que venham beneficiar a comunidade rural, precisa pensar como essas pessoas serão inseridas nesse processo sem alterações nas suas culturas locais, possibilitando com seus saberes meios de soluções para as problemáticas encontradas pela escola, a modo que a coordenação pedagógica, o Gestor Escolar e todo corpo docente pertencentes a esse espaço através do diálogo e participação de toda a comunidade escolar, construam no meio rural uma prática de ensino e aprendizagem ocorram com eficácia para esses indivíduos.

Sobre o desenvolvimento do trabalho no campo pelas adversidades e pelas condições é necessário também a valorização por meios salariais, jornada adequada e formação. vejamos o que diz o PCC Municipal de Cametá/PA. A lei n. 256 de 05 de dezembro de 2013 dispõe sobre a alteração da lei municipal n. 212/2012 e dá outras providências, Parágrafo Único:

Aos profissionais, descritos no caput deste artigo, lotados em grupos de escolas isoladas do meio rural. além da gratificação descrita no caput, será acrescida gratificação de 30% (trinta por cento), a título de indenização de deslocamento, sobre o vencimento base. (Cametá/PCCR, LEI 256/2013).

Vimos, pois nas diversas leis que implicam diretamente sobre a carreira dos profissionais da educação que isso se reflete também na qualidade da educação. Nesse particular percebe-se que o PCCR é um importante instrumento de regulação da carreira dos professores, porque regulamenta e possibilita ao servidor adquirir aumento salariais conforme seu crescimento educacional e lugares onde poderão atuar, dependendo de suas formações. Ser gestor escolar não é algo simples, pois é necessário lidar com problemas e desafios a todo momento, por isso, es-

70 | tabelecer planejamentos e metas para trabalhar é o que sustenta os pilares de uma boa Gestão Escolar. Quando nos referimo-nos ao aspecto pedagógico envolvido na educação formal sobre as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9.394/96 se pode observar a seguinte orientação:

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).

Portanto, o processo de desenvolvimento educacional de uma escola que é a instituição própria onde deve ocorrer o ensino, conforme dispõe o trecho da lei, acima, tem relação direta com o ato de planejar, pois o trabalho na escola é intencional e político ainda que cada instituição possua suas características e especificidades, dependendo dos profissionais que a compõem tão quanto onde é pertencente, no qual envolve uma diversidade de situações para que o trabalho e as conquistas que possam ou não acontecer.

O planejamento pedagógico na E.M.E.I.F. Laudelino Castro: Situando o “olhar” de alguns interlocutores da pesquisa

Para repensar o planejamento pedagógico na experiência da EMEIF Laudelino Castro em Cametá, neste item apresentamos um diálogo com os informantes que são sujeitos envolvidos nessa experiência, tentando captar o que eles observam e refletem dos processos que aí ocorrem nesse campo. Vamos registrando os relatos e trazendo os autores que pesquisam o tema para clarificar melhor cada categoria levantada e cada dimensão analítica sobre o tema.

As análises que se seguem não podem negar as dificuldades que a escola enfrenta para atender aos alunos, quer do ponto de vista da estrutura de uma escola do campo, das questões relacionadas a transporte escolar, mas nestes relatos iremos levantar o tema – Planejamento Pedagógico, pois

[...] É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstróem a escola apreendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem. A escola educa não apenas nos conteúdos que transmite, à medida que o processo de formação humana que ali se desenvolve acontece também nos momentos e espaços de diálogo, de lazer, nas reuniões pedagógicas, na postura de seus atores, nas práticas e modelos de gestão vivenciados. (Silva, S/d., p.04).

Apostando nas experiências desse coletivo, tivemos, inicialmente, um diálogo com a gestora, no qual ela mencionou alguns de seus desafios diários frente ao seu trabalho que vem sendo desenvolvido. Tanto está como a coordenadora pedagógica relataram sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola que está sendo reconstruído, pois ele havia sido elaborado, mas não foi aceito pela Secretaria de Educação (SEMED/Cametá). Percebemos que as falas dos entrevistados se interligam, segundo eles com a volta do ensino presencial, pós-pandemia ou após os “picos” da pandemia haja vista que ainda convivemos com o Vírus da Covid-19, os desafios se tornaram ainda maior.

A partir disso ponderamos a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), salientando nela a conquista legal da gestão democrática da escola pública. E neste sentido tentamos um diálogo com nossos informantes sobre os princípios da Gestão Democrática por dentro do planejamento participativos que é um dos seus princípios.

Gestão democrática é quando todos os envolvidos na comunidade escolar podem dar sua opinião, garantindo a autonomia e participação da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão dos projetos educacionais. (Gestora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Quando há participação nas ações, por exemplo, todos participam da comunidade escolar podem dar suas opiniões e contribuir junto a gestão. Igualdade de condições ao acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; consideração com a diversidade étnico-racial. (Coordenadora Pedagógica da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Quando analisamos esses relatos, percebemos que tanto a diretora da escola como a coordenadora apresentam conceitos coerentes com o que já conhecemos da literatura sobre gestão democrática.

O relato da coordenadora pedagógica apresenta alguns princípios que regem a democracia. Sobre os princípios da gestão democrática, os dispositivos das leis da educação desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) salientam esses aspectos importantes para o trabalho pedagógico. Todos os envolvidos nos trabalhos de uma escola devem estar conscientes do papel de devem desempenhar para que os objetivos sejam alcançados. O trabalho democrático possui perspectivas que visam o coletivo e o respeito diante de todas as opiniões, dentro dessa perspectiva perguntamos a professora o sobre a importância da participação dos professores nas tomadas de decisões para o trabalho na escola?

[...] é importante porque o gestor é responsável por promover e propor na escola uma gestão democrática. Deste modo o processo de desenvolvimento de atitudes que propiciam e orientam o papel do gestor. (Professora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Observa se no relato sobre a importância que o trabalho da gestão possui em um espaço que promove a educação, pois

a parceria entre gestores, coordenador pedagógico, professores e família resulta em um planejamento participativo, para Libâneo, 2004, p.79” a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática [...], articulando essa possibilidade perguntamos aos pais se eles são chamados pela escola para participar das tomadas de decisões para o ensino de seu filho?

Fui chamada pela escola, sim para reuniões, mas para tomadas de decisões para o ensino dos meus filhos, não (Mãe “A”, - E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Não participei porque não existe esse projeto aí na escola (Mãe B da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Ao analisarmos os dois relatos dos pais, observamos que a escola, ainda que possua elementos constitutivos de uma gestão democrática baseados no diálogo e na participação, uma vez que as atividades desenvolvidas pela escola juntamente com a família auxiliam no desenvolvimento educacional dos educandos, verificou-se que no tocante ao planejamento pedagógico os pais ainda não participam. A participação da comunidade nas tomadas de decisões é um dos pontos que demonstra uma escola democrática Segundo o Art. 14 da LDB 9394/96, a gestão democrática deve ser:

Os sistemas de ensino definirão as normas de 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.

Na forma da Lei percebemos que existe a possibilidade da efetivação dos pais nas tomadas de decisão da escola por meio do Conselho Escolar, mas as vezes as categorias não representam o coletivo.

Os especialistas da educação, também chamados de planejadores e administradores da educação conforme o Art. 64 da

74 | LBB 9.394/96 (Brasil, 1996) são os articuladores do processo ensino aprendizagem e cabe a estes promoverem as condições meios para que o corpo docente desenvolva suas atividades de forma mais eficazes e votadas as atividades fins da escola que é a aprendizagem. A partir dessa prerrogativa questionamento a gestora e a coordenadora se a Escola Laudelino Castro promovia as atividades de planejamento por meio da participação da comunidade escolar e como isso se dava:

De certa forma sim, ainda não tivemos a oportunidade de termos a participação ativa de todos os pais dos nossos alunos junto a comunidade escolar por um fator determinante que é o espaço físico da escola que não nos possibilita essa tarefa, mas sempre que podemos fazemos esse contado. E através da grade curricular nos planos de ensino mensal desenvolvidos pelos docentes. (Gestora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Sim. Através de eventos, conselho escolar, reuniões e palestras. (coordenadora pedagógica da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022).

A diretora/gestora e coordenadora pedagógica demonstram atuar em parceria com a família e os professores, compreendendo a importância desses indivíduos para promover uma educação de qualidade, uma vez que corpo docente não pode se responsabilizar inteiramente pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Há um equívoco em relação a quantidade de pais que participam, pois segundo o relato da Diretora da escola. Segundo Bordenave (2001) o sentido de participação não está no quanto se participa, mas no “como” se participa. Ou seja, a quantidade de participantes ou a quantidade de vezes que se participa não tem importância e nem significado, mas a dinâmica desse processo de participação da escuta das diferentes opiniões para a partilha de poder. Se os pais já estão representados no Conselho Escolar as vozes de todos os pais já estão contempladas nesse órgão tão importante da escola.

Corroborar com o debate as ideias de Freire (1997, p.62) “tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tornarem um pouco o destino da escola na mão também” [...] é preciso que façamos. os pais devem estar cientes de tudo o que ocorre na escola para que assim possam ajudar a comunidade escolar, compreendendo esse contexto perguntamos a professora se participa das tomadas de decisões sobre os assuntos discutidos na Escola Laudelino Castro?

Sim. Mas dependendo do assunto a ser discutido, tendo em vista uma vez que muitos assuntos estão relacionados somente a direção e a coordenação pedagógica. (Professora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022).

A participação dos docentes ocorre, dentro das possibilidades apresentadas pela gestão, uma vez que muitos assuntos são pertencentes apenas ao administrativo da escola. Sabemos que a comunidade escolar é formada por todos que compõem a escola, portanto os professores são envolvidos nesse processo uma vez que executam o ensino proposto no planejamento, para Gandin (1994 *apud* Nicolau, 2015, p. 17) “o professor esquematiza suas aulas para que o projeto se torne efetivo, possibilitando o enriquecimento das necessidades dos alunos”, a principal escolha é identificar o que estão almejando aprender, ao percebermos que o trabalho coletivo é importante no ato de planejar perguntamos aos pais se participaram da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. A resposta foi negativa.

Não, não participei (Mãe “A”, - E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022) [...] Não participei porque não existe esse projeto aí na escola (Mãe B da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Ainda que haja um órgão que representa os pais observa-se que a participação da família na construção do PPP é importante para que a efetivação de uma escola democrática exista, uma vez que nesse projeto os pais podem contribuir com suas

76 | opiniões para as decisões relacionadas ao ensino. Percebemos nas falas das mães que as mesmas não participaram do PPP da escola e até nem conhecem sua existência.

Reiteramos, todavia, que a família é um dos eixos que compõem o processo para construção desse projeto

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformasse em sujeito de sua própria história. (Freire, 2006 p. 16).

O PPP é um dos meios pelo qual a escola -planejou para o ensino de seus filhos, os pais ou responsáveis não podem ser chamados apenas para saberem dos problemas ocorrentes, uma vez que eles podem contribuir para solução desses problemas, se forem expostos a eles. As tomadas de decisões da escola junto à comunidade promovem uma gestão democrática, onde os envolvidos poderão colocar seu ponto de vista, priorizando sempre o que irá melhorar a qualidade do ensino. Tendo em vista a importância do PPP como instrumento do Planejamento de uma escola, ou o maior planejamento pedagógico, administrativo e cultural levamos um questionamento a gestora e a coordenadora pedagógica sobre o que seria o planejamento participativo?

No meu ponto de vista planejamento participativo é quando todos os envolvidos da comunidade escolar contribui para o desenvolvimento do ensino e bem estar da comunidade escolar de modo geral. (Gestora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

É aquele que tem como objetivo multiplicar conhecimento, ou seja, uma troca de experiência entre os participantes com finalidades de estruturar as ações do ponto de vista de cada um (Coordenadora pedagógica da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

No relato, foi possível observar que as entrevistadas fazem uma breve reflexão a respeito do planejamento participativo, colocando em questão a importância sobre esse ato para o bom desenvolvimento do ensino escolar. Segundo Gandin:

O Planejamento Participativo tem uma visão própria de participação. Ele nasce a partir da análise situacional que vê uma sociedade organizada de forma injusta, injustiça esta que se caracteriza pela falta de participação. Neste contexto, participação não é simplesmente aquela presença, aquele compromisso de fazer alguma coisa, aquela colaboração, aquele vestir a camisa da empresa nem, mesmo, a possibilidade de decidir alguns pontos esparsos e de menor importância; participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana (Gandin. 2011, p. 88)

Desse modo, o planejamento participativo significa comprometimento com o trabalho coletivo dos agentes da escola, não uma mera presença dos indivíduos, mas sim garantia de possibilidades diante das decisões que forem tomadas. Portanto é necessário que haja um planejamento por parte da escola diante do trabalho pedagógico, com vista nesse processo, perguntou se a professora sobre o planejamento pedagógico da escola Laudelino que encaminhamentos são tomados e quem participa?

O encaminhamento a serem tomados participa dessa elaboração, a direção, a coordenação pedagógica e o corpo docente. (Professora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)
[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 2007, p. 13).

O planejamento pedagógico da escola organiza todas as propostas e as metas que a escola pretende alcançar, por isso a participação efetiva de todos os envolvidos nesse espaço é re-

78 | levante e importante. O relato da professora mostra que a escola reconhece a importância do coletivo, quando menciona a presença dos professores no planejamento, reconhecemos que os a presença dos pais ou responsável é relevante nas tomadas de decisões, com isso levamos o seguinte questionamento: Você acha importante um trabalho coletivo? Por que?

Acho importante o trabalho coletivo, porque a coletividade se torna uma coisa boa, porque dá espaço, da oportunidade para cada um de nós, tantos pais, quanto aos alunos se expressar na escola, no ambiente onde a gente convive, porque pra mim família e escola têm que andar juntos. (Mae A da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Sim, porque o trabalho coletivo vai colher várias opiniões, porque não é só um que decide, porque várias decisões tem lá, aí escolhe a melhor opinião pra jogar lá no grupo das pessoas que estão lá na reunião, aí para decidir o que é melhor, eu acho assim (Mãe B da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

No relato dos responsáveis, os mesmos percebem a importância de um trabalho coletivo e de suas contribuições com a escola, se tivessem a oportunidade de adentrar a esse espaço como agentes construtores, que auxiliam nas tomadas de decisões e levando sugestões diante dos problemas que a escola enfrenta.

Os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola. Devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. (Polonia; Dessen, 2005, p. 307).

Surgindo desse contexto um trabalho desenvolvido por meio do Planejamento Participativo colocará os pais e responsáveis a trabalhar junto a escola pela educação de qualidade, com isso irão se sentir parte integrante e responsável pelo bom resultado de suas organizações sendo participantes das escolas, como os professores, gestores, alunos a comunidade, em geral, ou seja,

todos os envolvidos que fazem parte de uma gestão democrática e consequentemente possuem um planejamento participativo, com certeza sentirão uma maior abertura para aceitar os riscos, para promoverem a inovação, e agirem corajosamente ao invés de reprimirem suas ideias e sugestões. Com isso poderão abordar o planejamento pedagógico como um dos seus alicerces nas realizações das atividades das escolas, pois este tem uma grande importância nas práticas pedagógicas para melhorias na educação; com base nesse seguimento perguntamos a gestora e coordenadora pedagógica como ocorre e quem participa da organização do planejamento pedagógico na escola Laudelino Castro?

Ocorre através da formação com a equipe pedagógica do E-Forma SEMED através de palestras, formação de circuitos de diálogos, através de lives e presencial com participação dos professores, gestores, coordenadores (Gestora - E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Ocorre em datas determinadas pela secretaria municipal de educação. Nesse planejamento são convidados a participar os diretores, professores e professores responsáveis de escolas isoladas e os coordenadores pedagógicos, os mesmos ficam responsáveis de fazer a formação na escola e expor as ações realizadas no planejamento para os demais docentes (Coordenadora Pedagógica - E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

A organização escolar de hoje baseia-se na responsabilidade coletiva, descentralização da educação e participação direta de todos os membros da instituição humana. Pensar e construir uma escola são essencialmente colocar em prática uma concepção política e uma concepção pedagógica que se realimentam e que se corporificam na sua Proposta Político Pedagógica. (Albuquerque; Aguiar, 2008, p. 7)

O trabalho educacional organizado coletivamente, quando bem articulado resulta numa construção de saberes que ajudam na docência diante dos desafios encontrados hoje pelas escolas. Podemos perceber nos relatos que a escola Laudelino Castro trabalha com o planejamento pedagógico orientado pela SEMED,

80 | onde possibilita uma orientação geral para tal construção, fazendo assim adaptações quando necessárias. Tendo em vista a importância da elaboração do planejamento pedagógico para os docentes perguntamos a professora se participou da construção do PPP da escola? Por quê?

Sim. Porque como professora da educação infantil, preciso lançar projetos que serão realizados com a turma no decorrer do ano letivo (Professora da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Essa construção será possível por meio das discussões e reuniões que envolvem toda a comunidade escolar, ou seja, entre equipe administrativa, financeira e pedagógica, alunos, familiares e comunidade, focando sempre a melhoria da prática educativa e transformando idéias e concepções em movimentos de ação importantes e fundamentais para o processo de construção. (Veiga, 2004, p. 14)

O PPP é construído por meio da participação coletiva, inclusive dos docentes, para colocarem em pautas os trabalhos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo, percebemos essa afirmação no relato professora apontando que há uma necessidade de lançar os projetos para com os educandos, como instrumento de construção do processo de ensino e aprendizagem, onde todos os indivíduos envolvidos na construção desse projeto são de suma importância para um bom desenvolvimento da instituição de ensino.

Tendo como base na importância da participação, perguntamos aos pais e responsáveis como poderiam contribuir com a escola Laudelino Castro para as melhorias do ensino?

Tenho como vista o que eu poderia contribuir a escola com o ensino dos meus filhos seria na parte de participar das tomadas de decisões, tipo levar para a escola as dificuldades dos meus filhos, assim como os outros pais também, poderiam levar e os professores estarem acatando para trabalhar em cima dessas dificuldades, acho que nesses contextos eu poderia ajudar. (Mãe A da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Na minha opinião, eu acho que é participando mais das reuniões da escola para tomar as decisões, eu acho que se fosse assim, melhorava mais. (Mãe B da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

[...] só conseguirá alguma mudança [na escola] a partir da participação de pais e responsáveis pelos alunos, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana. E a direção deve estar consciente de que, para a abertura dos portões e muros, a escola deve estar predisposta a mudanças na gestão e na forma de participação da comunidade. É necessário entendê-la como participação política, que deve ser entendida como direito de cidadania. (Paro, 2006, p.47).

Participar como já assegurado, não é apenas se fazer presente no espaço escolar, ou mesmo apontar os problemas para que outra pessoa possa resolvê-los, mas contribuir para a solução dos mesmos envolvendo-se nas situações, tomando parte e atuando de modo a exercitar a sua cidadania. Os pais sabem de sua importância para com o ensino de seus filhos, pois os mesmos conhecem as dificuldades de sua aprendizagem e conhece a realidade de cada um, nas falas podemos observar

seus posicionamentos a respeito dos momentos de discussões em busca de colocar em pratica o trabalho coletivo das famílias para com o ensino, Diante do trabalho em parceria escola e família levamos a discussão com os pais, se a escola Laudelino Castro tem proporcionado momentos de discussões a respeito das dificuldades encontradas, em busca de soluções por meio do planejamento?

[...] A escola tem sim procurado soluções para as dificuldades entre os alunos, só que é só entre os professores e a gestão e a coordenação pedagógica também, entre os pais, até agora não, só citam sobre as dificuldades, mas em busca de soluções junto com os pais, ainda não (Mãe A da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

[...] não tem proporcionado. (Mãe B da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022)

Diante das considerações dos entrevistados a escola não tem promovido atividades que os chamem para participar das tomadas de decisões, o ensino ainda se dá de maneira parcialmente coletiva, onde as decisões ficam apenas entre gestores e professores, os pais são participantes apenas como indivíduos ouvintes das dificuldades que seus filhos apresentam diante da escola, isso torna a escola que possui apenas um pensamento de exercer a democracia, no entanto não se encontra em prática, uma vez que a família é um dos agentes principais desse processo. A participação da comunidade escolar proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola que a escola pretende alcançar, da estrutura organizacional, da relação comunidade-escola; promove um trabalho coletivo e uma relação saudável, onde todos se sentem parte integrante e ativa da instituição, firmando também uma maior aproximação entre professores, pais, alunos e os demais profissionais, desenvolvendo um trabalho com eficácia.

Todas as pessoas que fazem parte da escola realizam ações educativas embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual. Cabe lembrar que não é o suficiente para estar inserido naquele espaço e participar apenas quando lhe é solicitado e sim comprometer-se das responsabilidades advindas e agir no coletivo. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 414)

Dessa forma, trabalha-se democraticamente, uma vez que todos são envolvidos e de maneira compromissada com a escola, a educação também é responsabilidade da família, portanto a escola deve inserir os pais no processo educacional, para que todos possam pensar em planejar e agir em prol de uma educação de qualidade.

Pensando nas possibilidades que escola do campo possui para trabalhar de acordo com suas necessidades e especificidades, questionamos a coordenação pedagógica como tem trabalhado o planejamento pedagógico para uma escola situada no

campo? E como a SEMED orienta a respeito do calendário escolar para as escolas do campo?

83

De maneira que possa reunir ações dentre elas o suporte aos professores em sala de aula articulando estratégia para amenizar as dificuldades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem garantindo a permanência do educando no ambiente escolar. Com relação ao calendário escolar a SEMED faz o calendário municipal e fica a critério de cada escola fazer as adaptações necessárias ou seguir o calendário municipal. (Coordenadora Pedagógica da E.M.E.I.F Laudelino Castro, 2022).

É preciso problematizar o repasse de responsabilidade para as escolas da rede para fazer a adaptação curricular e definir as férias escolares. Na prática não há autonomia das escolas nesse sentido e, ainda que tivesse, ficaria difícil fazer definições de férias e de currículo de forma isolada. É respeito maior zelo e cuidado com as identidades e culturas do povo do campo na Escola Laudelino de Castro. As escolas não podem resolver uma situação de forma individualista

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Com reconhecimento das especificidades que a educação possui nas escolas do campo, a LDB abriu a possibilidade de adequar a legislação educacional para que as diversas experiências construídas fossem reconhecidas e legalmente respaldadas, as lutas por esses direitos foram efetivadas mediante a Lei.

Para apresentar nossas considerações sobre a pesquisa realizada retomemos o objetivo inicial que motivou a investigação - *analisar o planejamento pedagógico e sua importância para a atuação dos docentes na escola Laudelino Castro*. O estudo procurou situar o contexto escolar a partir do papel que os profissionais assumem nos aspectos administrativos e pedagógicos, tendo em vista as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem numa escola do campo. Pelos autores que consultamos e pelas nossas experiências em momentos diferentes de participação em debates em sala de aulas pode se afirmar que para ocorrer melhorias no processo de ensino e aprendizagem e no bom desenvolvimento do trabalho deve haver uma maior organização interna dos processos que ocorrem na escola com particular atenção na organização do planejamento e da gestão, a qualidade do ensino e, da educação dependerá do planejamento o que Bordignón (2014) metaforicamente de “pote de ouro” da educação.

Foi possível, então, explicitar que o ato de planejar revela a atuação intencional da escola, onde devemos contemplar processos didático e metodológico, ou seja, o conjunto de ações desenvolvidas pela docência sob a orientação e acompanhamento da coordenação pedagógica, de uma boa gestão, seja ela pedagógica ou administrativa dependerá o sucesso daqueles que passam pela escola.

O planejamento é a tomada de decisões que orienta toda a atividade da escola. Ele se expressa nos diferentes planos. Mas o conjunto de sujeitos que envolve a gestão, professores, alunos e comunidade, visando à ampla busca por melhorias na qualidade da educação pública, reunidos em conselhos ou equivalentes promoverão a expressão desse coletivo do qual a gestão democrática por meio do planejamento participativo deve ocorrer. Um dos aspectos mais importantes, constatados ao longo da pesquisa, foi sobre a efetividade do planejamento pedagógico

para escola que situa se no campo, que segue as normativas da SEMED e acaba não colocando as suas peculiaridades no planejamento como por exemplo a adaptação do calendário escolar o que deixa o planejamento interno da escola com lacunas em seu desenvolvimento.

Pela literatura corrente e pelo estudo das legislações sobre o tema verificamos que a organização das escolas do campo pressupõe o respeito às identidades dos alunos e alunas do campo, mas a realidade dessa unidade de ensino que conhecemos e as informações dos entrevistados reafirmaram sobre tal situação discutida, apontando as dificuldades encontradas na legitimidade dessas orientações por parte do Estado e da SEMED/Cameta. Tais dificuldades justificam-se por inúmeros motivos, dentre eles falta de tempo e de pessoal para uma organização mais consistente e, sendo assim, torna-se necessário uma reflexão sobre o significado que as Diretrizes Operacionais e as Complementares, assim como outros documentos importantes apresentam para o bom desenvolvimento do referido processo educacional, pois não basta apenas somente planejar por planejar, sendo necessário realizar uma reflexão antecipada daquilo que se planejou para que seja atendida as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade diante de suas dificuldades e especificidades. Não há como comprometer a gestão, a coordenação pedagógica e os professores para garantir o bom andamento do processo educacional no campo. O poder público deve respeitar os sujeitos e garantir seus direitos.

Pelos dados da pesquisa constatou-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M.E.F Laudelino Castro, está sendo reelaborado, pois o que foi elaborado em 2019 não foi aceito pela Secretaria de Educação Municipal, a direção a coordenação pedagógica e os professores articulam suas práticas pedagógicas diante das dificuldades que vão observando no decorrer do tempo trabalhado, onde umas das metas principais é a leitura e escrita tão defasados como reflexo da Pandemia da Covid-19. Com

86 | certas dificuldades para possam atender as necessidades desses alunos nos dias atuais, a escola trabalha o princípio de uma gestão democrática, que toma por base o diálogo ente os indivíduos envolvidos, a coordenação pedagógica juntamente com a gestão possui uma complexidade de inquietações e preocupações relacionada a escola, tanto no aspecto físico como por exemplo salas que precisam de ampliação para atender melhor a demanda que recebe, quadra esportiva, apoio de matérias didáticos, quanto no aspectos pedagógicos que é trabalhar as questões problemáticas desses indivíduos para melhor aprendizagem.

Conclui-se que o papel do coordenador pedagógico, do gestor e dos docentes diante do planejamento pedagógico é desafiador principalmente por ser uma atuação que exige respeito as identidades do povo do campo. O planejamento não pode ser fechado em conteúdos pré-estabelecidos, mas é preciso que o estabelecimento com característica de sua clientela pesquisado tenha abertura para além do que oficialmente é orientado nas escolas em geral pela SEMED. Conclama-se um planejamento dialógico e boas práticas pedagógicas para os sujeitos do campo, respeitando seus tempos e espaços.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Helena Moura de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *Projeto Político Pedagógico e Gestão Autônoma da Escola*. 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Publicada no

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2011

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GERHARDT, E.T.; SIVEIRA, T.D. *Métodos de Pesquisa*. 2009.

GERHARDT, E.T.; SIVEIRA, T.D. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1502103-cameta>. Acesso em: 20 maio 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. Metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão: teoria e pratica*. Goiânia: ed. Alternativa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*—teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

88 | LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: Teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. (Série Caderno de Gestão; 1).

NICOLAU, Adriane. *Planejamento no Ambiente Escolar*. Santa Cruz do Sul, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SANTOS, Francisco Vieira; SILVA, Aline Kananda Matias O Planejamento pedagógico em Matemática: uma análise da criação à execução. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 1, n. 3, p. 3046, set./dez. 2019.

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

VEIGA, Ilma Passos (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

89

VEIGA, Ilma Passos. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

3

Financiamento da Universidade Multicampi: reflexões sobre a política de financiamento da interiorização do Campus de Cametá - UFPA

Andreia Melo e Silva

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este artigo analisa a política de financiamento da universidade multicampi, no que tange ao processo de interiorização da UFPA. O objetivo geral da pesquisa volta-se para analisar as implicações dos cortes orçamentários no repasse de recursos financeiros para o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, nos recursos disponíveis para a interiorização do Campus de Cametá no período de 2019 a 2021. A metodologia foi desenvolvida numa abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e documental a fim de possibilitar uma base sólida e fundamentada para a pesquisa, na qual foram analisados os PGO's, os Relatórios de Gestão da UFPA, os Relatórios Anuais do Campus de Cametá no período de 2019 a 2021. A pesquisa fundamenta-se em autores como Camargo (2011), Chaves (2018), Coelho (2008), Dutra e Freitas (2019), Silva, Silva e Rodrigues (2020). Os resultados mostram que o volume de recursos não foram suficientes para sustentar a expansão das universidades, dificultando ações de interiorização das universidades na Amazônia e de criação e expansão dos campi no interior, que foram essenciais para que as universidades se tornassem multicampi, possibilitando o acesso de jovens do interior à Educação Superior. Conclui-se que ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade multicampi foram afetadas pelos cortes orçamentários, implicando negativamente nas políticas de interiorização da UFPA.

Palavras-chave: política de financiamento; universidade multicampi; interiorização.

Introdução

A expansão das universidades públicas decorrentes do projeto de interiorização possibilitou que as universidades se inserissem no interior da Amazônia, ocasionando o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Essa expansão potencializou a criação de *campi* nos interiores, tendo como base uma concepção de universidade em multicampi.

A universidade multicampi desempenha um papel importante quanto no desenvolvimento regional, no sentido de gerar igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, possibilitar formação profissional, parcerias, assim como, possibili-

92 | dades de empregos para alunos e egressos desse sistema. É nesse contexto que se insere o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A UFPA caracteriza-se como uma universidade multicampi e possui, além de Belém, *campi* instalados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

Segundo Camargo *et al.* (2011, p. 149) a expansão da UFPA se fez necessária por estar “relacionada com um conjunto de condições que se fazem ainda presentes na realidade amazônica dentre essas: o imenso espaço demográfico e a fraca presença do estado na vida da população da região, em especial a qualificação de professores em nível superior”. Coelho (2008, p. 181) afirma que “é o embrenhar das funções da UFPA para os rios e florestas da Amazônia, para a população rural e ribeirinha, com o objetivo de trocar saberes, saberes esses comprometidos com a sociedade amazônica”.

Diante da interiorização da UFPA, buscou-se compreender como as políticas de financiamento das universidades multicampi contribuem na interiorização do campus de Cametá, visto que os repasses dos orçamentos às universidades federais ocorrem por repasses do orçamento federal, pelo Ministério da Educação (MEC) que distribui os recursos por meio de seus mecanismos de acordo com a Lei de Orçamento Anual e a Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Desse modo, a UFPA utiliza-se do Plano de Gestão Orçamentária (PGO) para planejamento e controle dos recursos disponíveis e monitoramento dos indicadores e metas estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Planos de Desenvolvimento da Unidade (PDU). Assim, são definidos os limites orçamentários de cada unidade.

Nesse sentido, este trabalho buscou analisar de que forma a política de financiamento da universidade multicampi contribuiu para a interiorização do CUNTINS e propiciou a compreensão da política de financiamento por meio da análise do volu-

me de recursos disponíveis para a UFPA – Campus de Cametá dentro da perspectiva da universidade multicampi e como contribui na interiorização do referido campus.

A metodologia possui uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e documental no intuito de possibilitar uma base sólida e fundamentada para a pesquisa. A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2003, p.178), “coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” e, conforme Bogdan e Biklen (1982), possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados e os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, os dados podem ser coletados por meio de documentos, entrevistas, observações e possibilita maior reflexão durante o processo e conclusões mais flexíveis e detalhadas, o que propiciou maior compreensão e precisão do objeto pesquisado.

A pesquisa documental tem como característica o fato de que “a fonte de coletas de dados 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; Marconi, 2003, p.174). Conforme Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental possui uma finalidade específica no qual se verificam e analisam documentos que produzem novas formas de compreender os fenômenos.

Nesse sentido, foram analisados documentos como o Plano de Gestão Orçamentária da UFPA, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), Relatórios de Atividades Anual, entre outros, que foram documentos fundamentais para a compreensão e análise de como se dá o repasse dos investimentos. Para tal análise foi considerado o período de 2019 a 2021, o que possibilitou uma reflexão do contexto anterior e durante a pandemia do covid-19.

A pandemia do Coronavírus afetou diversos segmentos da sociedade, influenciando nos modos de vida e trabalho e contribuiu para um grande contingenciamento orçamentário, o que significou aprofundamento da crise econômica e fiscal pela qual o país já passava. Esse contexto levou ao agravamento dos contingenciamentos no orçamento da educação pública no Brasil afetando os repasses às instituições de ensino superior e consequentemente às políticas para a interiorização das universidades. Nesse contexto de instabilidade econômica e social que esta pesquisa buscou analisar os repasses de investimentos para a universidade multicampi.

Este trabalho está composto de três seções: na primeira será abordado a política de financiamento da universidade multicampi no contexto da UFPA – Cametá e como contribuiu na interiorização desta universidade; Na segunda seção discutiremos qual o volume de investimentos de recursos disponíveis da UFPA para a interiorização do Campus de Cametá e como são distribuídos; A redução orçamentária decorrente da crise econômica e social afeta vários segmentos sociais, entre eles a educação. Analisar como essa redução afeta a política de financiamento na interiorização das universidades multicampi será abordado na terceira seção.

Universidade multicampi no contexto da UFPA

A Reforma do Estado influenciou na reestruturação da educação pública no Brasil, especialmente a Educação Superior, o que propiciou novas políticas de financiamento para esse ensino e de expansão das universidades.

Amaral (2003) afirma que o financiamento das instituições federais de ensino passa pelo Fundo Público Federal (FPF), constituído de recursos oriundos da sociedade e colocados à disposição do governo federal para implementar as políticas públicas da União.

Os orçamentos das universidades federais provêm de recursos do MEC, associada à matriz de distribuição orçamentária, pela captação de recursos externos para o financiamento de atividades acadêmicas, de infraestrutura, dentre outras atividades da universidade como também de recursos originários de outras fontes (Silva, 2011).

Cada Unidade da Federação, de acordo com Abreu Jr (2017, p.52), define seus mecanismos “com base nos exercícios anteriores e da previsão de receita para o ano seguinte, aprovam a Lei de Orçamento Anual e a Lei de Diretrizes Orçamentárias, preveem a importância da universidade dentro do Plano Plurianual (PPA) e fazem ajustes no repasse à medida que suas previsões vão se materializando”.

De acordo com Amaral (2003) a programação financeira das IFES ocorre pelo financiamento incremental ou inercial e os recursos de manutenção e investimentos através do financiamento por fórmulas. No primeiro, “os recursos financeiros a serem estabelecidos num determinado ano base baseiam-se nos do ano anterior (...) em que o volume de recursos é estabelecido pelo governo federal e aprovado pelo Congresso Nacional”. (Amaral, 2003, p. 112)

O financiamento por fórmulas, conforme Amaral (2003, p.113), ocorre “pelo estabelecimento de variáveis/indicadores institucionais que participam de uma expressão lógica que indica no final qual percentual ou valor deve se direcionar para cada instituição que participa da distribuição”.

Silva (2009, p. 82) afirma que “a política de financiamento da educação superior combina elementos do financiamento incremental ou inercial e do financiamento por fórmulas”. É assim que esta política tem se desenvolvido, conforme o autor, em que a principal parametrização para seu financiamento é a Matriz de Distribuição Orçamentária do MEC.

O orçamento anual da Universidade Federal do Pará, de acordo com seu Estatuto, artigo 84 no Capítulo III – do Regime

96 | Orçamentário e Financeiro, é elaborado pelo órgão responsável pelo planejamento e deverá estar de acordo como Plano de desenvolvimento Institucional. Para a elaboração da proposta orçamentária, o referido órgão receberá das unidades acadêmicas e administrativas suas previsões de receita e despesa e promoverá a distribuição interna do valor que o Orçamento Geral da União atribui à Universidade.

A UFPA segue um modelo de financiamento, conforme afirma Silva (2011, p.72), “onde os limites orçamentários estabelecidos num determinado ano baseiam-se em conformidade com a legislação vigente – Constituição Federal de 1988, LDB/96, PPA, LDO, LOA, instrução normativa, etc” e tem como sua principal fonte de financiamento e manutenção o Governo Federal, por intermédio do MEC. Possui um orçamento projetado de acordo com o seu Plano de Gestão Orçamentária (PGO), que é um instrumento que integra o planejamento ao orçamento, em que são estabelecidos os limites orçamentários destinados às unidades administrativas e acadêmicas.

Através do Plano de Gestão Orçamentária (PGO), a UFPA planeja e controla os recursos disponíveis para assim definir os limites orçamentários de cada unidade. Desse modo, de acordo com o PGO de 2021 da UFPA, os limites orçamentários de cada unidade são definidos a partir das diretrizes estabelecidas, e assim, as várias Unidades, utilizando-se das ferramentas estratégicas e táticas, estabelecem suas ações para gerenciar e detalhar suas respectivas previsões orçamentárias por despesas, vinculando-as aos programas institucionais existentes na UFPA.

O PGO concilia a aplicação dos recursos em consonância com o Plano Plurianual (PPA) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e é estruturado em programas e ações (projetos e atividades), que são planejados, orçamentados e executados em cada Unidade.

O orçamento da UFPA, no período de vigência do PDI anterior (2011-2015), de acordo com o PDI 2016-2025, “teve

um crescimento de 34,58%, saltando de R\$ 712.993.066,00 em 2011 para R\$ 1.089.814.341,00 em 2015” e para o período de 2016 a 2025 “há uma previsão de crescimento no período, comparado com o exercício de 2015, de 62,62%, saindo de R\$ 1.094.321.124 para uma projeção de R\$ 1.779.651.926, para o exercício de 2025”. Essa expectativa de crescimento encontra-se com dificuldade de se concretizar, considerando o contexto atual de cortes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025 da Universidade Federal do Pará sintetiza as referências para o planejamento da instituição ao longo da próxima década e identifica a UFPA, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver para cumprir sua missão de produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável.

A UFPA está inserida na Amazônia e caracteriza-se como universidade multicampi, ocasionado a partir da expansão das universidades e de um processo de interiorização que expandiu a oferta de ensino superior aos jovens interioranos. Possui, além do Campus de Belém, 11 campi instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

A interiorização da Educação Superior ocorreu a partir do Projeto de Interiorização que objetivava qualificar o quadro docente no interior do estado do Pará e possibilitou o acesso à universidade aos jovens do interior da Amazônia. Para Abreu Jr (2017),

pode ser considerada uma espécie de ação afirmativa de universalização da matrícula e redução das diferenças entre regiões, na medida em que o fenômeno do adensamento populacional em torno dos centros urbanos vem se agravando, trazendo consigo diversos problemas sociais derivados, tais

como violência, caos no transporte, impossibilidade de políticas habitacionais eficazes, distribuição de água e esgoto, entre outras, e o incremento da demanda pelos diversos níveis de educação, entre elas a de nível superior. (Abreu Jr., 2017, p. 65).

O Projeto de Interiorização impulsionou a expansão das universidades para os interiores proporcionando um novo modelo de universidade, que é a universidade multicampi. Abreu Jr. (2017, p. 37) afirma que o formato multicampi por parte das instituições pública deve-se a necessidade de expansão das vagas aliado com a vontade política de interiorização e a “existência de faculdades isoladas que, se agregadas às instituições de maior porte, aumentariam o potencial de desenvolvimento acadêmico, orientadas por uma aparência de racionalidade aplicada às políticas públicas de educação superior” (Abreu Jr., 2017, p. 37).

As IES multicampi, para Lauxen (2006), favorecem a interiorização da Educação Superior devendo possuir características administrativas próprias e autonomia de recursos, bem como de particularidades acadêmico-científicas, de modo a integrarem-se e relacionar-se intensamente com o contexto regional que está inserida.

Nesse sentido, este trabalho possui uma concepção multicampi, pois a UFPA possui tal característica e está presente em várias regiões interioranas do estado, busca atender as necessidades e características regionais, gerando a universalização de oportunidades de formação além de contribuir para reduzir as desigualdades regionais, pois “uma característica marcante da universidade multicampi é seu alto nível de relação com o desenvolvimento social, econômico, cultural e político nas regiões e localidades onde atua” (Bampi; Diel, 2014, p. 12). A UFPA está no interior da Amazônia e é fundamental para o seu desenvolvimento a partir do qual favorece a produção do conhecimento nessa região. A construção do conhecimento na Amazônia, segundo Silva, Silva e Rodrigues (2020, p. 57), “é entendida de

forma histórica, científica, social, cultural e política, considerando que essa construção passou a ser uma demanda cotidiana dos setores produtivos, culturais, políticos, sociais, entre outros”. A população da Amazônia tem passado por uma nova construção de consciência devido a essas demandas e isso implica na busca por conhecimento por meio do ensino superior.

O modelo de estrutura multicampi da universidade, de acordo com Andrade e Pimenta (2020, p. 104),

abrange dimensões territoriais, em relação às regiões geográficas e centros urbanos; espaço-temporais e funcionais que dizem respeito aos cenários históricos, culturais, interagindo com os valores locais e regionais; bem como, ações funcionais e áreas de conhecimento, as quais têm efeitos diretos no desenvolvimento das atividades e projetos, agregando cursos, docentes e discentes.

Para Bampi e Diel (2014), o modelo multicampi possibilita uma maior equidade de acesso à educação superior atenuando a exclusão, sendo necessário a busca em compreender a realidade da região para interagir com a sociedade a qual está inserida a universidade e, desse modo, buscar possíveis oportunidades para a região aliado a disseminação da produção do conhecimento voltada aos interesses dessas sociedades.

Andrade e Pimenta (2020, p.103) afirmam que é necessário que a universidade faça “uma articulação entre os fatores externos e o que é abordado e discutido no seu ambiente interno e, em seguida difundido na sociedade”. As autoras afirmam ainda que o modelo multicampi de universidade está inserido na realidade brasileiras e nas suas demandas por educação superior pública. É nesse contexto que a universidade se faz relevante e efetiva o propósito de universidade ao expressar o funcionamento da sociedade na qual está inserida.

A universidade na Amazônia, conforme Silva, Silva e Rodrigues (2020), precisa envolver-se com as diversas questões e desafios regionais, compreender suas problemáticas e fazer-se

100 | interlocutora para o benefício da população, pensando a realidade local no intuito de “compreender em que medida vem se consolidando uma identidade das populações dessa região e, ao mesmo tempo, apontar caminhos visando a um novo desenvolvimento por meio de um processo de mediação capaz de construir um diálogo profícuo com a comunidade científica e com toda a sociedade civil organizada”. (Silva; Silva; Rodrigues, 2020, p. 61)

A Universidade Federal do Pará por seu caráter multicampi cumpre um papel estratégico e decisivo para o desenvolvimento da Região Amazônica e do estado do Pará, conforme Camargo et al. (2011, p. 146), “numa conjuntura em que a política governamental tem subtraído, cada vez mais, os incentivos financeiros necessários para que a instituição seja capaz de desenvolver, por meio das suas funções de ensino, pesquisa e extensão, um projeto acadêmico à altura dos desafios postos pela sociedade amazônica e paraense, com competência científica e técnica”.

Em Cametá, o CUNTINS, teve início com a oferta dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa em 1987, funcionando em uma escola cedida pela prefeitura do município. O Campus interiorizou para outros municípios, o que possibilitou o acesso dos indivíduos do interior à universidade pública (Almeida, 2019).

Segundo Coelho (2008, p.314) “a política de interiorização em Cametá é uma política pública de inclusão social, da população rural” e ocorreu a partir do Projeto de Interiorização. A UFPA em Cametá se expandiu para outros municípios possuindo polos em Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, possibilitando que muitos filhos de trabalhadores e trabalhadores tenham acesso ao ensino superior público e contribuindo para o desenvolvimento regional.

Conforme Abreu Jr. (2017, p. 66), “o interior possui municípios de diferentes localizações e adensamentos urbanos, integram áreas de influências socioeconômicas diversas – inclusive

com a capital –, possuem riquezas naturais distintas, capacidades econômicas instaladas e potenciais singulares, contam com diferentes tipos de aparelhos e desertos estatais nas localidades, cultura, infraestrutura e perfil econômico peculiar”. Assim, a interiorização da universidade contribui para a formação acadêmica e para o desenvolvimento das cidades interioranas.

Investimentos e distribuição de recursos para a interiorização do Campus de Cametá

Diversos setores sociais foram afetados pela pandemia da Covid-19 provocando uma reorganização no modo de vida e relações da sociedade. Houve a necessidade de isolamento e distanciamento social para conter o avanço da doença, o que provocou significativas mudanças no contexto social, educacional e econômico. As instituições de ensino precisaram se readaptar a nova realidade, inserindo e desenvolvendo novos meios de ensino e aprendizagem. No contexto econômico, a pandemia afetou a economia mundial, especialmente em países emergentes por suas economias fragilizadas e desigualdade econômica e social, no qual se insere o Brasil (Silva, 2020).

A pandemia da covid-19 acentuou as desigualdades sociais nos diversos espaços e demonstrou o atraso das políticas públicas sociais. Segundo Werneck e Carvalho (2020) a epidemia de covid-19 deu-se num momento em que a população brasileira encontrava-se com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais somado a um estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil decorrentes da Emenda Constitucional nº 95 de 2016 e de políticas econômicas do atual governo.

O contexto pandêmico intensificou a crise econômica no Brasil. O país passava desde 2016 por sucessivas reduções orçamentárias que afetaram principalmente a ciência brasileira, esta fundamental na contribuição do desenvolvimento da economia,

102 | gerando um desmonte no sistema financeiro de pesquisa, afetando centros de pesquisa como CNPq e CAPES, que sofreram grave crise e contingenciamento do orçamento, assim como o ensino superior público. O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), hoje chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, foi criado em 1951, está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da ciência no país, com papel fundamental na formulação e na condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é um órgão vinculado ao MEC, possui diversos programas de incentivo à pesquisa científica nas mais diversas áreas.

Durante as três últimas décadas houveram cortes, especificamente durante o enfrentamento da Covid-19, o Ministério da Economia reduziu o repasse de verbas ao CNPq resultantes da manutenção do teto de gastos do governo. Segundo Góes (2021, p. 629) “em 2020, tanto a CAPES como o CNPq precisaram de emendas parlamentares devido ao corte sofrido de 40% na CAPES e de cerca de 87% para investimentos na infraestrutura, compra de equipamentos e custeio de pesquisas para o CNPq”. A autora afirma que em 2021 houve uma redução na proposta orçamentária de 34% do orçamento destinado a pesquisa além de redução do crédito suplementar de aproximadamente 90% dos recursos para ciência, tecnologia e inovação. Em fevereiro de 2021, o Governo Federal vetou dois dispositivos da Lei Complementar 177 de 2021 que proibiam o uso inadequado dos recursos destinados à Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI), permitindo assim a criação de reservas de contingência e a possibilidade de limites de empenho.

De acordo com o Jornal da USP (2021), os cortes no financiamento afeta na concessão de bolsas e apoios do CNPq. O orçamento previsto ao CNPq para o ano de 2021 é de R\$ 22,5 milhões, porém o orçamento garantido é de R\$ 10,4 milhões e

para o financiamento de bolsas de pesquisa apenas R\$ 949 milhões, dos quais são garantidos apenas R\$ 378 milhões. Ainda, conforme o jornal, a CAPES teve perda de R\$ 1 bilhão no período de 2015 a 2017 e para o ano de 2021 o orçamento previsto de apenas R\$ 3 bilhões, dos quais 37% dependentes de créditos suplementares.

Esse contexto de reduções orçamentárias afeta diretamente as pesquisas, a construção do conhecimento, a formação de pesquisadores, assim como a estrutura orçamentária das instituições públicas de ensino superior do Brasil, que implicam em diversas políticas das universidades, dentre elas a política de financiamento para interiorização das universidades multicampi.

Nesse sentido, foram analisados os PGOs da UFPA e os Relatórios de atividades anual do Campus de Cametá dos anos de 2019, 2020 e 2021, no intuito de inferir qual o volume de recursos da UFPA foi disponibilizado ao Campus de Cametá. Na tabela 1 abaixo temos o quantitativo de recursos destinados à UFPA e ao Campus de Cametá no referido período. Nela podemos verificar os recursos da UFPA disponibilizados ao Campus de Cametá em cada ano.

Tabela 1: Recursos da UFPA disponibilizados ao Campus de Cametá

ANO	UFPA	CAMPUS CAMETÁ
2019	1.368.760.510	424.074
2020	1.391.776.331	467.003
2021	1.484.851.980	394.197

Fonte: PGO (2019, 2020, 2021).

É possível observar que houve um aumento no volume repassado à UFPA no período analisado. De 2019 a 2021 houve um aumento de 8,5%. Ao analisar os valores repassados ao

104 | Campus de Cametá temos que houve uma redução percentual de aproximadamente 7% no período de 2019 a 2021. Ou seja, apesar do aumento nos recursos destinados à UFPA isso não refletiu no aumento dos recursos ao Campus de Cametá. Enquanto nos anos de 2019 e 2020 o repasse representou 0,031% e 0,034%, respectivamente, dos volumes dos recursos da UFPA ao

Campus de Cametá, no ano de 2021 representou apenas 0,027%. Ao analisar os recursos do Campus de Cametá temos que no período de 2019 a 2020 houve um aumento de 10,1%, já no período de 2020 a 2021 houve uma redução percentual de aproximadamente 15,6%.

Na gráfico 1 abaixo temos os recursos de custeio e capital do Campus de Cametá no período de 2019 a 2021.

Gráfico 1 – Recursos de custeio e capital do Campus de Cametá



Fonte: Relatórios de Atividade Anual (2019, 2020, 2021).

Os recursos de custeio de 2019 a 2020 tiveram um aumento percentual de 46,2%. No entanto, no período de 2020 a 2021 houve uma redução de 33,4%. Na comparação do período 2019 a 2021 a redução percentual é de 2,6%. Com relação aos recursos de capital houve aumento percentual de 91,4% no período

2019 a 2020 e redução de 100,0% no período 2020 a 2021. Os recursos de capital nos anos de 2019 e 2020, apesar de serem previstos e disponibilizados, foram contingenciados devido restrições impostas pelo governo federal e no ano de 2021 esses recursos não foram liberados pelo Ministério da Educação.

Os recursos de custeio são importantes na continuidade dos serviços da Instituição e a redução desses recursos implicam negativamente na expansão da UFPA. Os recursos de capital são fundamentais para a sustentação e o crescimento institucional e são destinados, especialmente, à aquisição de obras e equipamentos, que possibilitam a oferta de serviços com qualidade. As reduções desses recursos vêm desacelerando diversos projetos e implicam em vários setores da universidade, como em pesquisas e na expansão dos serviços da UFPA. E, assim, reflete na interiorização da UFPA.

Na tabela 2 temos os recursos orçamentários destinados aos onze campi da UFPA no período de 2019 a 2021. Nela estão os valores repassados a cada campus no período destacado e nota-se uma redução de recursos em cada campus. Comparando o orçamento total entre 2019 e 2021, essa redução se expressa em 17,6%. Ainda, o valor dos recursos destinados ao ano de 2021 representa 0,187% do valor previsto de R\$ 1.484.851.980,00 à UFPA para o mesmo ano.

Tabela 2 – Recursos destinados aos 11 campi da UFPA

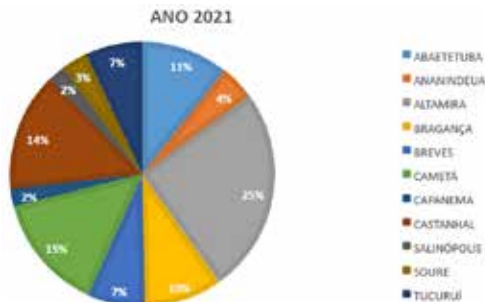
CAMPI	2019	2020	2021
ABAETETUBA	391.549	359.909	303.799
ANANINDEUA	126.958	140.015	112.771
ALTAMIRA	895.327	831.880	702.190
BRAGANÇA	343.472	310.413	262.312
BREVES	222.959	232.869	196.565
CAMETÁ	424.074	467.003	394.197

CAPANEMA	72.971	68.200	54.356
CASTANHAL	491.482	474.585	400.597
SALINÓPOLIS	69.986	74.105	62.552
SOURE	118.481	109.394	92.339
TUCURUÍ	209.007	226.604	191.276
TOTAL	3.366.266	3.294.977	2.772.954

Fonte: PGO (2019, 2020, 2021).

No gráfico abaixo há os volumes, representados em porcentagens, repassados da UFPA aos onze campi no ano de 2021. Essas porcentagens correspondem ao valor previsto para o ano conforme consta na tabela 1.

Gráfico 2 – Volume dos recursos destinados aos campi da UFPA



Fonte: PGO (2019, 2020, 2021).

Nota-se que o Campus de Cametá, representado pela cor verde no gráfico, foi o segundo campus dentre os onze que obteve maior recurso orçamentário para 2021, com 15% dos recursos da UFPA. Perdendo apenas para o Campus de Altamira, com 25%. Capanema e Salinópolis obtiveram o menor recurso com aproximadamente 2% dos recursos da instituição.

No relatório de gestão 2021 da UFPA encontra-se a evolução orçamentária da instituição, onde estão inclusos nos valores totais os destaques recebidos e despesas com pessoal dos hospitais universitários. No ano de 2021 foi disponibilizado o total de R\$ 1.597.812.440,46 em recursos de orçamento para a UFPA resultantes dos “recursos orçamentários autorizados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) para a UFPA foram de R\$ 1.565.595.801,00 (dotação atualizada), sendo R\$ 1.454.967.791 sob a gestão da UFPA e R\$ 110.628.000 referentes à despesa com pessoal da UFPA que está atuando nos hospitais universitários. Além disso, houve um acréscimo de R\$ 32.216.639,46, referente a destaques recebidos de outras unidades para a realização de diversas ações de ensino, pesquisa e extensão coordenadas pela UFPA”.

O valor orçamentário total em 2019 foi de R\$ 1.624.385.711,00 e em 2020 esse valor foi de R\$ 1.617.880.409,00. Observa-se que houve uma redução nos recursos totais no período de 2019 a 2021. Na comparação entre 2019 e 2020 essa redução representou 0,4%, enquanto entre 2020 e 2021 foi de 1,2%. A redução no último ano se deu devido ao corte dos recursos discricionários, especialmente no custeio.

Implicações da redução orçamentária na interiorização da universidade multicampi

As universidades brasileiras atravessam momentos difíceis, ocasionados pela crise fiscal e financeira pela qual atravessa o país, ocasionando uma redução significativa dos recursos a elas destinados. Esses cortes foram ocasionados principalmente pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016. O financiamento das instituições de ensino superior visam uma ação democrática com relação ao acesso e ingresso no ensino superior a todos os cidadãos, sendo indispensável formas de assegurá-lo.

A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, em seu artigo 106 apresenta o texto que institui o

108 | Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, por vinte exercícios financeiros. Desse modo, instituiu um novo regime fiscal no país vigorando por vinte anos e prevê a limitação ao crescimento dos gastos do governo brasileiro, alcançando os três poderes da União, fazendo com que as despesas e investimentos públicos fiquem limitados aos mesmos valores dispendidos no ano anterior, corrigidos pela inflação.

Nesse sentido, a EC 95 afeta nos repasses de financiamento às universidades, a partir da ideia de contenção dos recursos para o financiamento das instituições de ensino superior públicas federais, afetando o custeio, pagamento de pessoal, investimento e manutenção, o que agride, dessa forma, os direitos sociais. Ainda, impossibilita o Estado de reduzir as desigualdades sociais e econômicas e impede os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, entre outros.

De acordo com Dutra e Freitas (2019, p.166) a EC 95/2016 está inserida na ideia de estado neoliberal, em que o estado “é marcado pela mercantilização da política social justamente pela liberdade que o mercado oferece ao vender educação, saúde, dentre outros serviços, sustentado”. E conforme Lima (2019), além de haver a transferência das funções do Estado ao Mercado, a política neoliberal propiciou a criação de uma grande diversidade institucional ocasionadas a partir de alterações significativas no setor educacional do Brasil desde a década de 1990. Ainda, as ações políticas do neoliberalismo reorientam as políticas educacionais, principalmente do ensino superior.

No neoliberalismo, destaca Pires (2018, p.115), “constam a privatização dos setores sociais e a não intervenção do Estado na economia e a liberalização dos fluxos financeiros e comerciais”. Freitas (2018) afirma que o neoliberalismo põe fim aos direitos sociais, o que leva a perda da proteção social e impõe aos jovens aceitarem as imposições do mercado, ainda, o Estado é visto como dificultador da lógica do mercado ao voltar-se para o bem-estar social, afinal isso prejudica a liberdade de competir,

já que ocorre, nessa concepção, a valorização da competição e traz uma nova realidade aos jovens e a escola sem perspectiva de qualquer transformação do processo educativo, voltado a um caráter reacionário e conservador.

Há uma ênfase nos direitos individuais e no individualismo radical, conforme Freitas (2018), em que o neoliberalismo toma a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, com ênfase na competição, no esforço próprio. Para tanto é necessário que o Estado seja mínimo sem interferir no mercado e assim o setor educacional ser concebido a partir da lógica empresarial concorrendo em um livre mercado. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como algo lucrativo.

É nesse contexto da política neoliberal que ocorre uma expansão da educação superior privado-mercantil, como afirma Chaves (2018), em que o objetivo do atendimento educacional é o lucro, numa valorização do capital, onde “a ‘financeirização’ no âmbito das empresas educacionais no Brasil, segue uma nova lógica financeira, acompanhada de estratégias organizacionais que favorece a oligopolização do setor, sendo incompatível com os princípios que norteiam o processo educativo”. (Chaves, 2018, p.591) E, como afirma Lima (2019), as IES privado-mercantis passam a ver a Educação como mercado de exploração.

As IES privado-mercantis passam a receber incentivos governamentais, que não são afetadas com o aprofundamento da crise estrutural do capital, como afirma Chaves (2018). Ainda, segundo a autora, os recursos destinados à essas instituições são ampliados mesmo com essa crise, o que evidencia “a política de favorecimento ao mercado com elevadas taxas de lucro do setor”, onde há uma crescente “destinação de recursos públicos para os grandes grupos financeiros/educacionais” e a política educacional é transformada em espaço de acumulação capitalista (Chaves, 2018, p.593).

No entanto, o governo federal tem realizado diversos cortes no financiamento da educação em que afeta várias universi-

110 | dades públicas brasileiras, dentre as quais a Universidade Federal do Pará, o que causa prejuízos no ensino, na extensão, na pesquisa, entre outros.

No Plano de Gestão Orçamentária (PGO) da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UFPA (PROPLAN), de acordo com o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2021, o governo federal vai cortar do orçamento de universidades e institutos federais R\$ 1,4 bilhão, o que representa 18,2% de corte nos gastos discricionários em cada setor, esses gastos são aqueles sobre os quais o governo possui poder de decisão e maleabilidade, o que reflete sobre custeio, investimentos e assistência estudantil.

Esses cortes refletiram nos recursos orçamentários repassados aos onze campi da UFPA que sofreram redução de 17,6% no orçamento no período de 2019 a 2021. O campus de Cametá teve redução de aproximadamente 7% no orçamento no mesmo período, obtendo apenas 15% dos recursos no ano de 2021. O repasse de recursos destinados ao Campus de Cametá no ano de 2021 representou apenas 0,027% dos recursos da UFPA, isso implica em uma redução de 15,6% comparado ao ano de 2019. Essas reduções refletiram nos recursos de custeio e capital do Campus de Cametá, no qual os recursos de capital sofreram contingenciamentos por parte do governo federal e os recursos de custeio redução de 2,6% no período de 2019 a 2021.

Os cortes orçamentários também afetaram centros de pesquisa como CNPq e CAPES, afetando na concessão de bolsas e apoios assim como nas pesquisas, na formação de pesquisadores e nas políticas das universidades.

O número de alunos matriculados e ingressantes também tiveram reduções que implicam na interiorização da universidade, afinal as reduções implicam no acesso ao ensino superior. De acordo com a tabela 3, o número de alunos matriculados no ano de 2021 em relação ao ano de 2019 teve redução de aproximadamente 1,0%. Ao comparar o número de alunos ingressantes no mesmo período, podemos perceber que houve redução per-

centual de 16,8% aproximadamente, enquanto no ano de 2021 comparado ao ano de 2020 houve redução de 6,5%.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados e ingressantes

ANO	MATRICULADOS	INGRESSANTES
2019	38.786	8.643
2020	34.960	7.698
2021	38.401	7.195

Fonte: PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional)

Os cortes orçamentários implicam nos serviços de expansão da universidade multicampi e afetam pesquisas, formações acadêmicas e profissionais, no crescimento institucional, entre outros, o que afeta a interiorização da UFPA e implica no acesso ao ensino superior por muitos interioranos da Amazônia.

Considerações finais

A interiorização das universidades é fomentada a partir da expansão das universidades públicas como garantia de acesso à educação superior de sujeitos provenientes do interior. A UFPA caracteriza-se como universidade multicampi e está presente nos interiores do estado do Pará e se interiorizou aos outros municípios proporcionando acesso e democratização ao ensino superior, entre eles o Campus de Cametá presente nos municípios do baixo Tocantins sendo eles: Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. A universidade multicampi possibilita o desenvolvimento regional por meio da pesquisa, da extensão, dos projetos que inserem a universidade na realidade local.

A universidade multicampi propicia o acesso ao ensino superior, porém, para que isso ocorra, é importante assegurar o financiamento das instituições de ensino superior públicas, visto

112 | que o financiamento destas ocorre por meio de recursos do MEC associada à matriz de distribuição orçamentária entre outras atividades da universidade. Nesse sentido, buscamos analisar a contribuição da política de financiamento da universidade multicampi para a interiorização do Campus de Cametá por meio da análise do volume de recursos disponíveis para a UFPA – Campus de Cametá.

Os cortes orçamentários ocasionados pela EC 95/2016 e pelos cortes atuais pelo governo federal implicaram na redução orçamentária destinadas às universidades públicas. Isso refletiu no orçamento destinado à UFPA e, consequentemente, no repasse dos recursos destinados ao Campus de Cametá.

Os recursos previstos ao campus de Cametá para o ano de 2021 foram de R\$ 394.197,00, uma redução de 15,6% comparado ao ano anterior. Os recursos de capital, importantes ao desenvolvimento do campus, não foram liberados pelo Ministério da educação para o ano de 2021, enquanto nos demais anos foram contingenciados devido restrições do governo federal, o que implica na expansão dos serviços do campus e, assim, compromete a interiorização da universidade. Comparado aos demais campi da UFPA, o Campus de Cametá recebeu 15% dos recursos da UFPA, sendo o segundo campus com maior recurso orçamentário para o ano de 2021. Houve uma diminuição também no número de matrículas e de alunos ingressantes no período de 2019 a 2021, com redução de aproximadamente 1,0% no número de matrículas e de 16,8% de ingressantes.

Conclui-se que os cortes orçamentários afetaram negativamente nas atividades da UFPA, refletindo na redução das ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade multicampi. As reduções orçamentárias impactaram negativamente nos projetos de pesquisa, na expansão do Campus de Cametá, nas ações de desenvolvimento que favoreçam também o crescimento regional, nas ações de extensão, na formação de pesquisadores, assim como no desenvolvimento estrutural, ou seja, impacta a interiorização da universidade multicampi.

ABREU JR., N. *Universidade Multicampi e sua Gestão Acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p.289. 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31372/1/2017_NelsondeAbreuJ%C3%BAnior.pdf Acesso em: 09 de agosto de 2021.

AMARAL, N. C. *Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez. EDUNIMEP, 2003.

ANDRADE, C. M. P. DE; PIMENTA, L. B. Estrutura e organização na universidade multicampi. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 5, n. 1, p. 96-122, 7 ago. 2020.

ALMEIDA, L. D. L. *Democratização do Ensino Superior na UFPA: um estudo sobre a interiorização do CUNTINS no município de Mocajuba*. Monografia (Curso de Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/CUNTINS, Universidade Federal do Pará. Baião. 2019.

CAMARGO, Arlete et al. *Universidade Federal do Pará (UFPA): um modelo de universidade multicampi para a Amazônia*. In: MOROSINI, M. C. (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília, DF: GT Política de Educação Superior/Anped, 2011. p. 143-154.

BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. O modelo multicampi de universidade e suas relações com a sociedade. XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas. Rendimientos académicos y eficacia social de La Universidad. 2014. Disponível em: Acesso em: 30 maio 2014.

CHAVES, V. L. J. Financeirização da educação superior privado-mercantil no Brasil. In: CONGRESSO Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Congresso LusoBrasileiro de Política e Administração da Educação, 6. e 9., Recife. Anais [...]. Recife: ANPAE, 2018. p. 591-594.

114 | COELHO, Maria do Socorro da Costa. Nas águas do Diploma: O olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA. Tese (Doutorado em Educação e currículo), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2008.

DUTRA, M. F. C.; FREITAS, R. M. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. *Revista Semana Pedagógica*, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 165 – 1167, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ESCOBAR, Herton. Orçamento 2021 condena ciência brasileira a “estado vegetativo”. *Jornal da USP*, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicascientificas/orcamento-2021-coloca-ciencia-brasileira-em-estado-vegetativo/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GÓES, A.L.B. Por que investir em pesquisa, ciência, tecnologia e inovação (C&T) no Brasil?. *Rev Pesqui Fisioter*. 2021; p. 627-630. ISSN: 2238-2704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2238-2704rpf.v11i4.4169>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In: MOROSINI, M. (coord.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. v. 2. INEP/MEC, 2006.

LIMA, João et al. Financeirização e oligopolização no ensino superior privado-mercantil brasileiro: a sestra e a destra numulárias no amago da educação. *Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-24, 2019.

PIRES, D. O. A Construção normativa do terceiro setor no Brasil: a parceria público-privada e a democratização da educação. In: *Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 6. e 9., Recife. *Anais [...]*. Recife: ANPAE, 2018. p. 115-118.

SILVA, Maria Elite Barbosa da. Financiamento do Ensino Superior: A captação de recursos externos como instrumento de diferenciação na UFPA. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 177. 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2939/1/Dissertacao_FinanciamentoEnsinoSuperior.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, J. B. C. Implicações do isolamento no trabalho e renda: analisando a exclusão dos trabalhadores e as contradições do capital. In: SILVA, J. B. C. Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos(as) estudantes do curso de Pedagogia. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 71 – 87.

SILVA, J. B. C. *Financiamento da Educação Superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 214. 2009.

SILVA, G. P.; SILVA, J. B. C.; RODRIGUES, D. S. A universidade frente ao desenvolvimento da Amazônia. In: SILVA, J. B. C.; SILVA, G. P. Universidade e trabalho no Brasil: a formação do trabalhador amazônida em foco. Curitiba: Appris, 2020. p. 53 – 75.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de Covid-19 no Brasil crônica de uma crise sanitária anunciada. Cadernos de Saúde Pública, vol. 36, 2020.

UFPA - Universidade Federal do Pará. Estatuto da Universidade Federal do Pará. Data de Publicação: 12/07/2006. Disponível em: https://ppca.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/regimento_e_normas/Estatuto-da-UniversidadeFederal-doPara.pdf. Acesso em 07 jul. 2022.

4

Atuação da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento na E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo em Mocajuba/PA

Carolina da Silva Aguiar

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Resumo: O presente artigo discute sobre a atuação da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento na E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo em Mocajuba/PA, que buscou-se obter respostas para a seguinte problemática: como a gestão escolar atua para auxiliar no processo de alfabetização e letramento? A luz de referências teóricas como Soares (2020), Gandin (2021), Kuenzer (2011), Lück (2009), Oliveira (2009) e outros. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com pesquisa em campo e para coleta de dados foi realizada entrevistas com a direção e coordenação escolar, e posteriormente, a análise das falas dos entrevistados. A pandemia da Covid-19 deixou suas consequências no que se refere a alfabetização e letramento na escola pesquisada. Portanto, a gestão criou estratégias através de reuniões pedagógicas para sensibilizar o professor, se preocupou também com a formação continuada para os mesmos e com a criação de projeto de intervenção para auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: gestão escolar; alfabetização; letramento.

Introdução

Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de buscar uma compreensão maior sobre como a gestão escolar deve atuar para auxiliar o processo de alfabetização e letramento na escola, tendo em vista sua preocupação no incentivo à leitura e na formação de leitores. A problemática surge a partir de experiências profissionais no âmbito do Ensino Fundamental, mais especificamente da oportunidade de atuar nas turmas do 4º e 5º ano como professora substituta. Naquele momento foi possível observar que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, não eram alfabetizados ou possuíam muitas dificuldades no processo da leitura e escrita.

A partir de então, foi solicitado uma análise no Projeto Político Pedagógico da escola visando os projetos voltados para alfabetizar e letrar. Assim, direção e coordenação escolar puderam chegar à conclusão de que seria ideal a construção de um projeto com o objetivo de criar estratégias para promover o processo alfabetização e letramento de fato. Desta forma, foi possível observar o quanto é necessária a participação da gestão

118 | escolar para auxiliar na busca de soluções para as dificuldades apresentadas.

A problemática da pesquisa buscou compreender como a gestão escolar atua para auxiliar no processo de alfabetização e letramento na E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo em Mocajuba/PA? A partir da questão problema, foi possível traçar três questões norteadoras, sendo elas respectivamente: (a) Como é desenvolvido na escola o processo de alfabetização e letramento? (b) Quais as estratégias planejadas e executadas pela gestão escolar no sentido de contribuir nos processos de alfabetização e letramento? (c) Quais os resultados obtidos na aplicação das estratégias no processo de alfabetização e letramento? O objeto de pesquisa refere-se a análise de como a gestão escolar atua para auxiliar no processo de alfabetização e letramento, ou seja, enxergar uma gestão voltada para a formação de leitores.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como a gestão e planejamento escolar devem atuar para auxiliar o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista sua preocupação no incentivo à leitura e na formação de leitores. Mais especificamente objetivamos caracterizar como é desenvolvido na escola o processo de alfabetização e letramento; compreender o papel da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento para a formação de leitores; identificar metodologias utilizadas para organização e planejamento da gestão escolar em relação ao desenvolvimento da alfabetização e letramento e seus resultados na escola.

Para desenvolver os tópicos descritos acima, foi realizado um estudo para desenvolver as concepções teóricas e os principais teóricos que fundamentam esta pesquisa são Soares (2020) que estuda alfabetização e letramento; Kuenzer (2011) e Lück (2009) que tratam sobre a atuação da gestão escolar; Oliveira (2009) que discute a gestão escolar e a relação com a leitura e escrita e Gandin (2021) que analisa o planejamento participativo.

Os sujeitos que colaboraram com o desenvolvimento da

pesquisa são os integrantes da gestão escolar da E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo composta pela direção e coordenação pedagógica. A escolha destes sujeitos de investigação ocorreu quando se buscou compreender a atuação da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento, através das estratégias desenvolvidas pelos gestores no ambiente escolar, com o intuito da formação de alunos leitores.

O município em que a pesquisa ocorreu foi Mocajuba. Pertencendo ao Estado do Pará, segundo o Cidade-Brasil.com.br, a população está em torno de 31 mil habitantes, vizinho dos municípios de Baião e Cametá, cortado pelo rio Tocantins. Mocajuba é um município da Região do Baixo Tocantins que tem uma economia que gira em torno da agricultura e, também, da área dos serviços. Atualmente, a maior parte da sua população reside na zona urbana.

É na sede desse município que a escola Abel Figueiredo, *locus* da pesquisa, está situada. A referida instituição de ensino possui em média 400 alunos regularmente matriculados; oferece as etapas do Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado. A escola atende também os alunos que residem em localidade ribeirinhas. Em relação a sua estrutura, a escola possui uma área física bem conservada e recém reformada, com quadra de esportes, área de recreação, copa, banheiros, sala do Atendimento Educacional Especializado, sala para os professores, sala da direção e coordenação pedagógica e salas de aula confortáveis para os alunos.

No que tange ao Conselho Escolar, ele está representado por 10 membros tendo o diretor como conselheiro nato e o apoio da vice direção ou coordenação pedagógica, os demais são divididos em pares. Portanto, a classe estudantil, a família, a equipe de apoio e colaboradores e a comunidade externa, são compostas por 02 membros, em cada particularidade, sendo estes, 01 membro titular e 01 membro suplente.

A abordagem da presente pesquisa é qualitativa. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa consiste em uma análise advinda da realidade social, portanto, está relacionada com as crenças, valores, as atitudes e todo esse conjunto de fenômenos humanos. Logo, trata-se de dados que não devem ou não podem ser quantificados, logo “[...] pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (*Ibid.*, p. 21).

Foi realizada, *a priori*, um estudo da bibliografia referente ao tema, com estudos já desenvolvidos, principalmente fontes de artigos científicos e livros. E *a posteriori*, foi realizada uma pesquisa em campo, em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada em Mocajuba/PA com entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar.

Segundo este pressuposto, o tipo de pesquisa delimitado para o presente projeto foi a pesquisa em campo, que permitiu diversas possibilidades de obter informações nas visitas ao campo que foram disponibilizadas de formar escrita, oral, filmada ou gravada e analisadas de forma crítica para contribuir alcançar os objetivos propostos da pesquisa (Chizzotti, 2003).

Na pesquisa em campo foi necessário manter uma relação entre a fundamentação teórica, o objeto de pesquisa e o campo de ação que foi explorado pelo pesquisador. Ou seja, a pesquisa está voltada para além dos dados obtidos, mas também na mediação de novas descobertas. Assim, resultou na melhor compreensão da rotina do campo e proporcionar um ambiente de interação entre o pesquisador e o pesquisado (Minayo, 2009).

No que se refere a geração de dados, realizou-se entrevista não-diretivas que se trata de uma forma de conversa livre entre o entrevistador e o entrevistado. É necessário destacar que foi importante a mediação discreta do entrevistador durante o diálogo para obter as informações que contemplassem os objetivos a serem alcançados na pesquisa, reforçando a atenção redobrada para todas as possíveis respostas que levassem a contribuir no

resultado da pesquisa.

Portanto, o entrevistador esteve constantemente atento as informações e contribuições verbais ou gestuais expostas pelo entrevistado, sem contestar ou desqualificar qualquer informação cedida. Assim, outra característica relevante, está ligada ao papel do entrevistador em estimular e orientar toda a proposta da entrevista para recolher todos os dados necessários (Chizzotti, 2003).

As entrevistas para a análise dos dados foram registradas, respeitando todas as informações cedidas pelos entrevistados. Dessa forma, foi entregue no ato da entrevista a cada um dos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a identidade dos profissionais entrevistados sejam preservadas. Para melhor organização da pesquisa se fez uso de codinomes para definir os entrevistados.

Foram desenvolvidos encontros individuais para realizar as entrevistas com dois professores na função de gestores, em seu ambiente de trabalho, que compõem a gestão da escola Abel Figueiredo. Através destes relatos e informações obtidas, buscamos identificar as intervenções dos gestores no processo de alfabetização e letramento. Para preservar suas identidades os gestores foram enumerados da seguinte forma: *Gestor 1* e *Gestor 2*.

O *Gestor 1* possui graduação em Ciências da Natureza e Pedagogia, com especialização em Gestão Educacional, atuando na escola há 6 anos na vice direção e este ano na direção escolar. O *Gestor 2* possui graduação em Pedagogia com especialização em Gestão Pública, atuando na coordenação escolar há 14 anos.

Para análise dos dados coletados, foi desenvolvida uma análise das falas dos profissionais da equipe gestora do lócus da pesquisa, de maneira que fosse possível a ligação de suas falas com os objetivos específicos da pesquisa. De acordo com o TCLE, as entrevistas foram gravadas e transcritas de forma adaptada retirando os vícios de linguagens que não afetam o conteúdo das informações.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, é apresentado os conceitos relacionados a gestão escolar, alfabetização e letramento, através de estudos bibliográficos; o segundo tópico apresenta a análise sobre a Pandemia da Covid-19 e suas consequências no processo de alfabetização e letramento da referida escola; no terceiro tópico são realizadas as análises dos dados em relação as estratégias de planejamento e atuação da gestão no processo de alfabetização e letramento da escola.

Conceituação e relação da gestão com a alfabetização e letramento a guisa de uma análise teórica

O intuito desta pesquisa pretende também contribuir para além dos muros da Universidade, buscando auxiliar os futuros profissionais na área de gestão e planejamento da educação, com ênfase na atuação da gestão escolar. Além de contribuir com estudos já existentes na área da gestão, a partir do atual contexto é possível observar que há a necessidade de se compreender as estratégias e metodologias que a gestão deve realizar para auxiliar no processo de alfabetização e letramento. É salvo destacar o período de pandemia da covid-19 que afastou os alunos presencialmente das escolas durante dois anos. Portanto, os alunos que enfrentaram esse período, pularam as etapas da alfabetização e foram fortemente afetados.

O homem entra em contato com a educação desde o seu nascimento no ambiente familiar, nesta perspectiva o aluno chega à escola com conhecimentos construídos e utilizados de acordo com sua cultura. Portanto, desde quando nasce a criança, esta já é inserida no meio social e os saberes e experiências que leva para escola são resultantes dessa inserção, formando seres humanos reflexivos e críticos.

Durante o percurso histórico, buscou-se um método de alfabetização, levando inclusive a diversas discussões. Dessa forma, entende-se hoje que o método da alfabetização é o resultado de determinados objetivos a serem atingidos, a partir de ações

procedimentos e técnicas compatíveis com que se pretende alcançar (Soares, 2020). A autora ressalta também que se deve procurar novos caminhos e superar as técnicas passadas:

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos. (*Ibid.*, p. 99).

A técnica ou método desenvolvido não deve ser visto como um molde ou um modelo a ser utilizado, o profissional organiza suas metodologias e estratégias de acordo com o objetivo que se pretende alcançar dentro da realidade de cada turma. O professor alfabetizador com o apoio da gestão escolar consegue construir seu planejamento voltado para esta perspectiva. Além disso, precisamos nos atentar para o fato de que:

O perfil do professor que vai alfabetizar precisa ser observado do ponto de vista profissional, pois é comum ficar com essas turmas as professoras que sobram no quadro docente. Prever a necessidade de profissionais respeitando os desejos e perfis existentes na escola pode qualificar o trabalho desenvolvido na sala de aula. (Oliveira, 2021, p. 7).

A alfabetização e letramento ultrapassam muito a ideia apenas de ler e escrever. Atenta-se a leitura e interpretação do que está ao nosso redor, dessa forma a escola precisa oferecer um ambiente que promova a alfabetização para além da decodificação das letras e textos, das cópias em cadernos, ou seja, esse processo acontece em todos os lugares e são esses lugares que precisam estimular a interpretação dos significados, dos sentidos, e principalmente, que formem leitores críticos, que sintam prazer na prática da leitura. Esse papel é uma ação colaborativa de todos os membros escolares.

De um lado compreende alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita, já o letramento parte do princípio do desenvolvimento de habilidades referente a leitura e escrita com base nas práticas sociais. Logo, é possível notar que os conceitos se distinguem em objetos e processos de aprendizagem, mas continuam dependentes entre si como nos esclarece Soares (2020, p. 64):

[...] alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do ensino de escrita.

Portanto, quando se trata do processo de alfabetizar e letrar é possível observar que não é responsabilidade apenas do alfabetizador, mas sim e toda a comunidade escolar. O trabalho em conjunto precisa partir também de uma gestão comprometida com olhar atento para incentivar a leitura e formar alunos leitores. Uma gestão que proporcione um ambiente para formar leitores, se preocupando com a alfabetização e letramento desde os anos iniciais através de práticas inovadoras, estratégias que proporcionem novas formas de aprendizagem e outros. É um desafio para quem pretende superar os antigos moldes tradicionais, isso acontece porque há um aprofundamento de pesquisas e estudos nas últimas décadas que levam a conexão e, também, a distinção de ambos os conceitos.

Alfabetização é um processo complexo que em nosso país costuma ser uma problemática constante nas realidades das escolas públicas brasileiras, visto que, envolve uma série de abordagens, métodos, estratégias e diferentes contextos culturais para alcançar os conjuntos de habilidades e competências exigidas para alfabetizar.

A união destes conceitos resultaria em um processo articulado e completo de alfabetizar e letrar. A integração de diferentes

técnicas e estratégias seriam os suportes para o avanço da leitura com base em práticas de alfabetizar letrando nos ambientes escolares, proporcionando, assim, uma possível superação das dificuldades relatadas pelos gestores entrevistados e que estão analisadas nos tópicos sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento na Escola Deputado Abel Figueiredo e seu agravamento em virtude da pandemia da covid-19 e as estratégias de planejamento e atuação da gestão para auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido é que se torna importante o papel da gestão também nas questões pedagógicas no sentido de garantir que a educação escolar atenda os interesses e necessidades do/as alunos/as – no processo de alfabetização e letramento especialmente.

Para isso é necessário que:

[...] a gestão escolar implemente de fato uma gestão democrática e participativa a fim de que os atores educacionais possam refletir, questionar e implementar mudanças principalmente no que tange aos currículos escolares e métodos de ensino. (Oliveira, 2009, p. 157).

Quando se refere à gestão escolar, muito se tem discutido atualmente sobre a democracia e autonomia no âmbito escolar, portanto para melhor compreensão se faz necessário realizar uma breve pesquisa histórica de todo o percurso até o modelo atual de gestão que oferece grandes contribuições para a educação, analisando suas características.

A concepção de gestão caminha por diferentes moldes. Infelizmente, mesmo diante de todos os avanços e conquistas da educação, ainda é possível observar o modelo tradicional em administrar a escola, de forma a centralizar o poder no gestor e desenvolver ideias objetivas e tecnicistas de educar, sem a preocupação com a transformação social do aluno.

No entanto, novos modelos de gestão, democrática e participativa, vêm ganhando cada vez mais espaço e se tornando

126 | realidade nos ambientes escolares. É uma gestão que possui uma organização que garante a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, permite a interação e contribuição no processo educacional. Logo, é possível observar a diferença e a construção de novas formas de gestão e seu desenvolvimento em prol da melhoria da educação, pois:

Para a nova gestão a realidade é global e dinâmica; o ambiente e comportamento humano são imprevisíveis e os problemas são encarados de forma naturais e intransferíveis e serve para o auto desenvolvimento pessoal e, consequentemente, de toda a equipe havendo com isso uma sinergia entre as mesmas, sendo valorizadas o talento e a energia humana. (Oliveira, 2009, p. 153).

Busca-se em uma gestão processos democráticos que envolva a comunidade escolar permitindo formar o aluno para a sociedade a partir da diversidade cultural e social e estas características devem estar presentes no currículo escolar e no planejamento docente. Agindo dessa forma, a gestão contribuirá para efetivar uma educação pautada em ações educacionais democráticas e participativas. Como explica Lück (2009, p. 71):

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Desta forma, podemos observar que nesse modelo de gestão, democrática e participativa, o aluno passa a ser o objetivo principal, visto que, todas as ações participativas promovidas no ambiente escolar, são justificadas em prol de melhorias nos resultados apresentados pelos alunos (Ibidem).

A escola organizada por uma gestão pautada nos ideais democráticos dedica-se a preparação dos seus educandos para a transformação social, levando em consideração as experiências vividas e a realidade de cada aluno, garantindo assim a participação de toda a comunidade escolar no processo educacional de forma democrática e participativa.

A pandemia da covid-19 e suas consequências no processo de alfabetização e letramento na E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo

A partir deste capítulo, será realizado as análises e discussões dos dados coletados para a pesquisa. O objetivo é analisar como a gestão escolar atua para auxiliar o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista sua preocupação no incentivo à leitura e na formação de leitores e a preocupação na defasagem da aprendizagem em virtude dos resultados da pandemia da covid-19, que comprometeu fortemente o processo de alfabetização dos alunos que precisaram pular essa etapa.

Durante o período de ensino remoto, os alunos precisaram ser promovidos para o ano seguinte, muitos sem ter passado pela etapa de alfabetização. Por exemplo, se o aluno estava no 4º ano, retornou para a escola presencialmente no 6º ano. A troca entre as etapas do ensino fundamental, anos iniciais e finais, já é uma característica difícil no ensino regular, visto que, até então o(a) aluno(a) está adaptado a seguir uma estrutura de aulas com um(a) único(a) professor(a) nos anos iniciais, e ao passar para as turmas dos anos finais sente a diferença de metodologia, a carga horária passa a ser dividida em hora aula, ministrado por diferentes professores. Portanto, não passar por esse processo e retornar para a escola presencialmente nessas condições, causa certa insegurança e resulta na defasagem de aprendizagem.

Para buscar melhorias na educação, se faz necessário comprometimento com a criação de condições que permitam o desenvolvimento da aprendizagem para todos. Partindo desse pres-

128 | suposto, a gestão escolar passa a ser responsável por garantir a participação de todos neste processo, levando em consideração o contexto e as práticas sociais.

Para iniciar o diálogo foi indagado aos gestores sobre suas observações relacionadas ao acompanhamento de maneira geral sobre o desenvolvimento dos alunos em relação à alfabetização e letramento, de maneira a introduzir os entrevistados no contexto da pesquisa e da temática em questão. Com o intuito de compreender a partir do olhar dos gestores, ou seja, como a gestão escolar se organiza para atuar no processo de alfabetização e letramento e na formação de alunos leitores.

No entanto, apesar do fato de que a leitura sempre apresentou dificuldades nas escolas públicas brasileiras, perpassou-se por uma ou ocasião atípica que deixou mais evidente e agravou este processo, não há como discutir sobre alfabetização nos moldes atuais sem levar em consideração a pandemia da covid-19, que resultou em um atraso na aprendizagem em decorrência do ensino remoto, causando a exclusão educacional de muitos alunos. Após a pandemia e com o retorno presencial para a escola foi possível identificar o agravamento desta realidade, como explica o *Gestor 2*:

[...] ocorreu que esses alunos pularam etapas. Alunos que estavam no 3º ano, ainda em período de alfabetização, foram para o 5º ano. Por exemplo, os que estavam no 4º ano tiveram que ir para o 6º ano, ou seja, houve uma lacuna de aprendizagem, de preparação e que ficou demonstrado nas avaliações, sendo que eles realmente não dominam essa questão da leitura e escrita.

Essa realidade gera complexas situações, que exigem dos profissionais da educação um olhar mais atento, e que suas práticas pedagógicas se voltem para a perspectiva da alfabetização e letramento tendo em vista que esta foi a maior dificuldade apresentada e que resulta em defasagens em todo processo de ensino e aprendizagem. O *Gestor 1* relatou que “80% dos alunos da

escola são de zona rural, que compreende as águas e florestas”. Com esses(as) alunos(as) a preocupação é redobrada, levando em consideração a dificuldade de acesso aos equipamentos eletrônicos e internet durante o ensino remoto, aplicado durante o período pandêmico. Isso gerou situações como a relatada pelo *Gestor 1*: “[...] professor que queria ajudar o aluno de qualquer forma e não conseguia chegar até esse aluno”.

Em virtude desta preocupação, a gestão escolar buscou reorganizar as metodologias pensando com um olhar alfabetizador para a formação de alunos leitores. Iniciando este processo através de uma avaliação diagnóstica aplicada para todas as turmas no retorno presencial, sendo esta uma estratégia adota pela gestão da escola, e os resultados obtidos foram relatados pelo *Gestor 1*, o qual explica que:

[...] realizamos uma avaliação diagnóstica para mensurar como estava esse aluno, como que ele retornou para nós, e observamos esse aluno principalmente das séries iniciais que não tiveram esse momento de alfabetização. Pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola estava gradativamente aumentando, mas teve essa queda, então tivemos que voltar começar tudo do zero aqui. [...] nós fizemos, enquanto escola, conversando com coordenador e professores, paramos tudo e vamos aplicar um projeto para esses alunos, agora com foco na leitura e começamos a levar para todos desde o 1º ano ao 9º ano, todo mundo passou por esse momento.

Todas essas mudanças que ocorreram nas salas de aula com o acompanhamento da gestão foram fundamentais para se chegar a determinadas conclusões que possibilitaram a criação de um projeto de intervenção, que será explorado no tópico que discute as estratégias de planejamento e atuação da gestão para auxiliar no processo de alfabetização e letramento que buscasse superar os resultados apresentados pelas turmas da escola, como relatou o *Gestor 2* quando explicou sobre os desafios encontrados no retorno presencial:

O maior desafio atualmente que a gente está enfrentando pós pandemia, a questão da leitura e da escrita. Observamos também a partir de avaliações diagnósticas vários níveis de aprendizagem na mesma sala de aula, então tem alunos que já apresentam essas habilidades específicas, mas a maioria não apresenta, então nós temos alunos tanto desde o 1º ano até o 9º ano com níveis diferentes de aprendizagem. Por exemplo, temos aluno 8º ano que está no nível pré-silábico. [...] Não consegue decodificar os símbolos e temos também no silábico-alfabético, e alfabético em todas as turmas temos esses níveis de aprendizagem.

Essa concretização de planejamento e estratégias organizadas pela gestão escolar é desenvolvida a partir de uma perspectiva colegiada. Dessa forma, com essa autonomia é garantido a participação de todos nos projetos pedagógicos, articulando com as políticas educacionais com base democrática e participativa (Silva; Santos, 2016).

Diante do exposto, se fez necessário a gestão escolar juntamente com o corpo docente buscar alternativas para reverter o quadro apresentado da escola em relação à realidade da alfabetização e letramento da maioria dos educandos, de forma a mobilizar todos os docentes das diferentes áreas de conhecimento para organizar suas metodologias com práticas alfabetizadoras, criando e colocando em prática na escola o projeto específico para trabalhar a temática em questão.

As estratégias de planejamento e atuação da gestão para auxiliar no processo de alfabetização e letramento

Para identificar estratégias para desenvolver o processo de alfabetização e letramento, seria necessário analisar as ações conjuntas do professor e da gestão para colaborar na formação de alunos leitores. E para que estas transformações aconteçam é fundamental a participação e articulação de todos para então realizar “[...] uma profunda revisão do trabalho pedagógico pre-

sente em nossas escolas de modo a construir uma nova proposta pedagógica que supere as limitações identificadas.” (Kuenzer, 2011, p. 6). Porém esta proposta fundamenta-se em alguns pressupostos, e um exemplo citado pela autora é

Articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação (*Ibid.*).

Logo, para que isso ocorra, é fundamental que existam tais mecanismos de participação da comunidade escolar, ligados a um sistema descentralizado e com autonomia, possibilitando que a tomada de decisões seja coletiva e participativa, para assim construir um controle social. Segundo Lima *et al.* (2011), essas são características importantes de uma gestão democrática. Ele acrescenta que para isso ocorrer precisamos reconhecer que:

[...] a escola é um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo na gestão democrática um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação do ser humano. Não preza, portanto, pela meritocracia, o que permite a construção de elementos sólidos e o comprometimento com o social (*Ibid.*, p. 8).

Nesse sentido, é de suma importância o olhar especial da gestão para as práticas pedagógicas alfabetizadoras em consonância com o professor gestor da sala de aula e, através de levantamentos e análises a partir da realidade de cada turma, iniciar um processo de construção de métodos, recursos e práticas voltadas para a alfabetização e letramento, com o intuito de formar alunos leitores que tenham interesse e gosto pela leitura. Segundo Sales (2021, p. 76) “É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras; organizar, mobilizar e articular a equipe em direção a gestão das aprendizagens”.

A gestão democrática parte de princípios que garantem a participação de todos no processo de tomada de decisões, le-

132 | vando em consideração a realidade e as práticas sociais de determinada escola, sociedade ou outros âmbitos, se tornando um processo árduo e complexo, visto que, a maioria das escolas brasileiras ainda é organizada com base na estrutura tradicionalista. Para mudar essa realidade é necessário considerarmos como fundamentais princípios como:

[...] autonomia, participação, produção do projeto político pedagógico em cada escola, criação de colegiados de controle, na sociedade e na escola, por meio dos conselhos gestores, conselhos escolares e outros, constituídos por representantes de todas as categorias profissionais nelas existentes. (Santos, 2012, p. 190).

Durante a realização da pesquisa foi possível identificar na escola o uso da autonomia na gestão escolar quando construíram estratégias para auxiliar no processo de alfabetização e letramento e ofereceram todo suporte aos docentes para que as metodologias fossem aplicadas nas classes.

Além disso, para que a gestão democrática se concretize de fato na educação se faz necessário um conjunto de elementos. Para Santos (2012) precisa de um sistema que seja composto por normas e regras que garanta uma estrutura organizacional, que possua disciplina e outros que ofereça condições de consolidar a gestão democrática no ambiente escolar, visto que, sabemos das dificuldades de implantar um sistema democrático dentro de um país que tem se mostrado ainda bastante conservador e com grandes desigualdades sociais.

Desta forma, a leitura e a escrita sempre foram consideradas a base da aprendizagem no ambiente escolar, este processo envolve todos os sujeitos da escola, visto que, são várias as especificidades, levando em consideração toda a realidade social que os educandos estão inseridos. Portanto, levantamos junto aos gestores que participaram da pesquisa a seguinte questão: quais são as estratégias de planejamento e como a gestão atua para auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos alunos?

Diante da realidade exposta em relação à alfabetização e letramento da referida escola, lócus da pesquisa, a gestão escolar precisou organizar-se de forma a tentar reverter o quadro apresentado e foi elaborado um projeto de intervenção, com os seguintes objetivos: Enfatizar e intensificar a prática oral em sala de aula; conhecer diferentes gêneros literários; praticar a leitura em público; praticar a produção escrita; compreender e interpretar textos. O referido projeto foi desenvolvido em todas as turmas da escola com quatro etapas que compõe a metodologia de aplicação. O *Gestor 2* explicou que:

Nasce uma dificuldade porque a gente não consegue trabalhar de uma forma sequenciada agora e desenvolvemos inclusive um novo projeto específico na área da alfabetização e letramento. Precisamos separar 30 dias e criamos o projeto “Mais Letramento” que funciona tanto no Ensino Fundamental anos iniciais quanto no fundamental anos finais. Então, o que a gente utiliza nesse projeto? Utilizamos um conjunto de textos de gêneros textuais [Imagem 1]. E qual é a metodologia com esses textos? O professor realiza a leitura em voz alta, depois ele pede para que o aluno faça a leitura dele individualizada, no terceiro momento o professor desafia o aluno a fazer uma produção textual e fazer a leitura do que ele produziu. Para o quarto momento o professor faz a reescrita dessa produção para ele poder ajudar o aluno a escrever corretamente, a expressar corretamente a palavra, entendeu? Então são esses quatro passos.

Imagem 1 – Gêneros Textuais



Fonte: Projeto Mais Letramento, da E.M.E.F Dep. Abel Figueiredo em Mocajuba/PA.

No que tange as etapas definidas no projeto, a leitura em voz alta de diferentes gêneros textuais possui o intuito de promover o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, como ressalta Galvão (2002, p. 123-124) em seu estudo sobre a oralidade: “[...] os membros mais alfabetizados e com competências de leitura consideradas satisfatórias pelo grupo, liam as histórias em voz alta para os demais”. E dentro deste contexto, a realização da leitura em voz alta pelo professor, permite ao aluno vivenciar a prática do letramento de forma prazerosa e atrativa, contribuindo significativa na aquisição da leitura, pois “O fato de ser realizada em voz alta também parecia constituir em um fator decisivo para que, mesmo os analfabetos, vivenciassem práticas de letramento e, em alguns casos, até aprendessem a ler”. (*Ibid.*).

Para o processo da produção textual, tanto na produção ou apresentação da escrita, é um desafio para os professores, visto que, os mesmos precisam motivar seus alunos para além dos aspectos mecânicos da linguagem, no sentido de fazer com que os alunos passem a dar significado ao que lê e ao que se escreve, o ato da escrita garante a efetivação dos saberes adquiridos. É salvo ressaltar a necessidade de auxílio do docente nas produções, já que, a sala de aula é heterogênea, possui diferentes níveis de aprendizagem (Sousa; Dantas, 2017).

Portanto, o projeto “Mais letramento”, surgiu a partir das observações realizadas em relação a dificuldade em relação a leitura e escrita e pela variação de níveis de aprendizagem presentes na sala de aula. Estas constatações foram resultadas de avaliações diagnósticas e da primeira avaliação bimestral realizada na escola. As principais propostas do projeto, é a leitura em voz alta mediado pelo professor e a produção textual.

Outra característica fundamental e organizada pela gestão escolar, foi de envolver neste projeto os professores de todas as áreas de conhecimento, portanto, os professores de ciências humanas, ciências da natureza e exatas assumiram o papel de monitor, ou seja, suas aulas foram planejadas para que trabalhasse

a leitura e escrita, durante os 30 dias de intervenção, através de planejamentos e práticas interdisciplinares. Esse é um dos pontos muito positivos no projeto, pois:

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas. (Fazenda, 1998, p. 13).

A metodologia aplicada para desenvolver a prática metodológica de forma interdisciplinar garante a interseção de duas ou mais disciplinas de diferentes áreas de conhecimento. O projeto foi pensado dentro dessa perspectiva, as aulas foram ministradas a partir de um planejamento que envolveu o coletivo de professores e gestores com o conteúdo específico de cada área de conhecimento e o processo de alfabetização e letramento. A gestão da escola, deixou a critério do professor as metodologias a serem usadas, para não rotular as atividades, visto que, cada turma possui sua realidade e as ações pedagógicas precisam ser desenvolvidas dentro daquele determinado contexto.

Além da importância do trabalho interdisciplinar existem outros aspectos a considerar na alfabetização e letramento. Soares (2020, p. 153) ressalta a importância de reconhecermos que há:

[...] grande variedade de habilidades e conhecimentos de leitura, há ainda o fato de que essas habilidades são aplicadas de forma diferenciada há uma enorme diversidade de materiais escritos dos pontos literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionário, enciclopédia, tabelas, horários, catálogos, jornais revistas anúncios vírgulas cartas formais e informais vírgulas cardápios, avisos receitas [...]

Os materiais pedagógicos dispostos para os professores no projeto de intervenção foram pesquisados e organizados pela gestão escolar. Para maior durabilidade do material e para rotatividade entre as turmas, foram impressas várias cópias de cada gênero textual e todas plastificadas. Esse material fica guardado na sala dos professores para que eles possam usar sempre que necessário de acordo com as estratégias pedagógicas e metodológicas de cada professor(a).

É possível observar a preocupação da gestão escolar enquanto a realidade presente na escola e isso caracteriza a autonomia no espaço escolar como um princípio da gestão democrática, possibilitando a realização de diversos aspectos, dentre eles, o pedagógico. Essa forma de gestão permite que o sujeito encontre novas formas de enfrentar e buscar solucionar as problemáticas encontradas, proporcionando sua contribuição de forma pedagógica e administrativa (Silva; Santos, 2016).

Tendo em vista a metodologia aplicada para a realização do projeto na escola, foi indagado sobre a inclusão dele no planejamento escolar, ressaltando a importância de um planejamento participativo no processo educativo, o qual, todos devem estar envolvidos. Para incluir o projeto no planejamento, o *Gestor 2* destacou que foi necessário:

Uma formação para os professores dentro da escola, apresentamos inicialmente os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, e os níveis de aprendizagem desses alunos baseados no estudo de Emília Ferreiro. A partir daí nós definimos que durante 30 dias precisaríamos trabalhar esses textos. Confeccionamos fábulas, carta, bilhete e tem outros. Então, foram esses gêneros que a gente separou inicialmente e trabalhou. No segundo semestre a gente possa incluir outros textos nesse projeto.

Logo, a gestão se torna responsável por organizar esse planejamento na escola de forma a garantir a participação de todos no processo. Segundo Dalmás (1994, p. 22) “[...] para promover a participação, na escola ou em outras instâncias da sociedade,

há obrigação do emprego de uma metodologia adequada que conduza aos objetivos desejados”.

As tarefas administrativas também são importantes nesse processo de elaboração do planejamento, pois, segundo o modelo básico de plano no planejamento participativo de Gandin (2001), é fundamental a organização, elaboração e operacionalização do plano garantindo a participação de todos do grupo. Ou seja, a gestão precisa estar atuando de forma participativa em todas as fases do projeto pedagógico, assim como na criação dos recursos, no acompanhamento, na administração de forma geral.

Desta forma, as metodologias para o projeto “Mais letramento” aplicado na escola, foram pensadas e divididas em etapas de forma a buscar atender a realidade de cada turma com a participação de todos, porém, como explica Dalmás (1994, p. 22), “[...] vivenciar a participação envolve riscos e conflitos”. Dessa forma, a gestão escolar precisa estar ciente das dificuldades que podem surgir e pensar alternativas de superá-las.

Partindo destes pressupostos os gestores durante a entrevista foram indagados sobre as principais dificuldades enfrentadas para a realização do projeto na escola, sobre o que se tornou obstáculo durante as ações metodológicas durante a intervenção pedagógica do projeto e que precisaria de uma atenção especial para não interferir nos resultados que se busca alcançar. Eles relataram o seguinte:

[...] o maior desafio que enfrentamos é que professor de áreas específicas, por exemplo, o matemático ou geógrafo esperam que esses alunos cheguem lá no 6º ano preparados com as habilidades e competências leitoras desenvolvidas. Esse foi o maior problema, porque esses alunos também devido à pandemia não chegaram preparados. (Gestor 2).

Tivemos que voltar a fazer a chamada avaliação repressiva, tivemos que retornar, voltar lá atrás e alfabetizar alunos para poder trabalhar em seguida conteúdos específicos. Durante a realização desse projeto não trabalhamos os conteúdos específicos por área, trabalhamos só letramento e alfabetização. (Gestor 1).

Desta forma, o projeto Mais Letramento elaborado pela gestão escolar da escola, possui como base três estratégias fundamentais encontradas pelos gestores e discutidas com os professores para a elaboração e realização do projeto na escola, são elas, sensibilizar, formar e aplicar. Como explica mais detalhadamente o *Gestor 2*:

As estratégias são, primeiro sensibilizar os professores que é um problema existente porque se a gente não acreditar que o problema existe cada um vai querer fazer do seu jeito. Temos que convencer todos os professores de que o problema existe, é real e profundo e que precisa que todo mundo deve se debruçar e fazer um esforço a mais para a gente tentar corrigir e continuar com currículo normal. Depois formar, preparar os professores. E, por fim, fazer com que o projeto realmente fosse abraçado, que havia necessidade disso e fazer o projeto acontecer de fato.

Fica evidente a preocupação da gestão escolar para com seus docentes no sentido de sensibilizar, de informar sobre a problemática existente na escola que acaba promovendo a participação de todos no processo de construção das atividades pedagógicas. A formação continuada proposta pela gestão é uma estratégia essencial, pois se vive em constantes avanços e mudanças em todos os âmbitos e o profissional deve estar atento para acompanhar e formar-se continuamente. Isso é tão importante que tem motivado um número significativo de pesquisas como a de Janaine Sales a qual ressalta que:

Diante das constantes mudanças em todos os aspectos: social, econômico, cultural e educacional, motivou-me a pesquisar este tema, pois a globalização requer um profissional atualizado, reflexivo, que busque sua contínua formação e que desenvolva uma educação comprometida com as relações humanas. (Sales, 2021, p. 76).

A formação dos professores para atuar no projeto “Mais Letramento” foi necessária e surtiu efeito. Até a data da entrevista

Essa forma de organização realizada pela gestão escolar da Escola Abel Figueiredo tem possibilitado que todo corpo docente participe do desenvolvimento do projeto, visto que, é o professor que está na sala de aula diariamente que irá fornecer essas informações para garantir a qualidade e o avanço das ações pedagógicas.

Outra estratégia importante durante o processo é realizar o acompanhamento e avaliação do ensino, analisando os resultados alcançados através das observações e registros que o professor realiza em sala de aula (Sales, 2021).

Para garantir que todo esse processo seja de fato participativo, é necessário participar da elaboração, mas também da execução e da avaliação. Visto que, qualquer inclusão em um planejamento irá alterar e terá resultados no âmbito escolar. E para que ocorra esta participação deve-se ter atenção no emprego de metodologias adequadas, visto que, poderão ser enfrentados desafios neste quesito (Dalmás, 1994).

A avaliação é o suporte do projeto, pois passará a ser um sistema de crítica desde sua elaboração até o seu redimensionamento. Portanto, esta visão crítica da avaliação permite melhorar o desenvolvimento da construção do projeto, contribuindo para identificar os obstáculos e apontar alternativas de soluções, caso necessário.

Dentro dessa abordagem de avaliação, a proposta da gestão escolar para avaliar os resultados da aplicação do projeto, estava relacionada com a segunda avaliação bimestral. Ou seja, o formato de prova avaliativa para alcançar determinada nota, foi alterada. A avaliação agora está centrada no desenvolvimento específico do aluno na perspectiva da alfabetização e letramento, com uma técnica diferente seguindo a linha de pensamento do projeto Mais Letramento. O *Gestor 2* explicou como seria o processo de avaliação: *“A avaliação não é de conteúdo específico, mas sim de produção textual. Orientamos que eles escolham um tema das disciplinas deles, que já foi abordado em sala, para que eles desenvolvam uma redação sobre essa temática.”*

A partir dos resultados dessa avaliação aplicada, já é possível organizar os próximos mecanismos para continuar a aplicação do projeto durante o ano letivo, até que possa reduzir as dificuldades encontradas na leitura. Inclusive, durante a entrevista, os gestores relataram que já estão em produção e estudos para o próximo passo do projeto para alcançar os objetivos, como explica o *Gestor 1*:

Vamos continuar para o segundo semestre, porque a leitura a gente viu que fluiu bastante. O professor estava na frente, mediando a leitura de textos curtos que a gente plastificou e deu certo. Agora o foco vai ser a escrita para o segundo semestre, já estamos com esse novo desafio.

Já deu muito certo, porque a gente não conseguiu 100%, mas conseguimos 50% que nós acreditamos, ou seja, já conseguimos muita coisa. Então, a educação, na verdade aqui na realidade de nossa escola, nós sentimos que precisávamos dar essa parada e realizar o projeto.

Durante as entrevistas foi possível observar a preocupação e o cuidado da gestão escolar com o projeto. Foi relatado todas as estratégias e metodologias, como foi a inclusão no planejamento escolar e os resultados obtidos que mostram o crescimento satisfatório no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, pretende-se continuar e estender o projeto para o segundo semestre do ano letivo.

A gestão pautada nos princípios democráticos e participativos possibilita a participação de todos nas tomadas de decisões, nas construções de estratégias e outros, firmando o seu comprometimento em prol do desenvolvimento da educação, trabalhando coletivamente com todo corpo docente.

Podemos identificar o resultado de um trabalho participativo, como demonstrado nas estratégias utilizadas pela gestão para auxiliar processo de alfabetização e letramento. Esses resultados causam satisfação e motivação nos profissionais envolvidos na solução de um problema. Isso é visível no relato do

Conversando com os professores, com os alunos, com o administrativo, na verdade, do porteiro ou vigia, então, assim, é muito desafiador, porém gratificante, quando chega no final do ano que nós temos nossos alunos aprovados, nossos alunos passando no vestibular e sabendo que passou na pela nossa escola é muito gratificante essa sensação de poder ter ajudado.

Desta forma, observamos que o conhecimento é construído através de interações, entre professores, alunos, pais e/ou responsáveis, gestores e todos os profissionais da escola para garantir a qualidade da educação, através do diálogo e estratégias elaboradas para alcançar determinado objetivo dentro da realidade apresentada. Os caminhos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem apresentarão desafios, que mediante o trabalho coletivo e o compromisso com a educação, poderão ser superados em prol da educação.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi elencar as estratégias de planejamento e atuação da gestão escolar para auxiliar no processo de alfabetização e letramentos dos alunos da E.M.E.F. Deputado Abel Figueiredo, localizada no município de Mocajuba/PA, baseada a partir de experiências profissionais, as quais serviram como incentivo para ir em busca de estudos com o intuito de compreender as ações da gestão escolar.

Na realização da pesquisa foi compreendido teoricamente que a gestão escolar deve ser pautada em processos democráticos e participativos para garantir a participação de toda a comunidade escolar, e que isso resulta na descentralização do poder, e fortalece a autonomia escolar, buscando assim alternativas para o desenvolvimento de uma educação com qualidade.

No que tange a alfabetização e letramento é importante

144 | destacar que este processo está presente em todos os momentos do cotidiano. Dessa forma, compreende-se que ultrapassa a ideia de apenas ler e escrever, superando a decodificação das palavras, exigindo interpretações, sentidos e significados. A alfabetização é um processo complexo e que sofreu uma série de transformações e avanços ao longo de seu percurso histórico. Ainda que conceitos diferentes, alfabetização e letramento, são indissociáveis. Ambos precisam estar caminhando em relação de um com o outro, alfabetizando e letrando. Em destaque para esta pesquisa, a alfabetização e letramento que devem ser resultado de uma construção coletiva, com atenção para os diferentes contextos sociais.

Os gestores dialogaram ao longo da entrevista, de forma a deixar evidente suas preocupações em relação a alfabetização e letramento e destacaram o fato de que a pandemia da covid-19 agravou essa situação nos dois anos fora de sala de aula que deixou uma grande defasagem na educação, especialmente na alfabetização e letramento. Ressaltando que o ensino remoto causou uma exclusão educacional para os alunos que não possuíam acesso a internet e/ou equipamentos eletrônicos, realidade esta que se faz presente na escola pesquisada, visto que 80% dos alunos matriculados são da zona rural, compreendendo localidades das águas e florestas.

Durante a realização da pesquisa, não houve dificuldades, visto que, os gestores disponibilizaram seu tempo para as entrevistas e forneceram imagens para exemplificar e complementar as informações. Nas entrevistas os gestores dialogaram demonstrando suas opiniões e compartilhando suas intervenções pedagógicas e foram identificadas as estratégias utilizadas pela gestão para auxiliar no processo de alfabetização e letramento, como, a realização de avaliações diagnósticas, a criação de projeto específico na área, a forma de organização da gestão na realização do projeto e o acompanhamento destes resultados, alcançando assim os objetivos propostos para a pesquisa.

A partir das análises observa-se a preocupação da gestão com o processo de alfabetização e letramento, com um olhar mais atento para a temática em questão, outro ponto destaque é a forma de organização da gestão, que com todo cuidado sistematizou uma ideia de ações pautadas em avaliações, formações continuadas e projeto de intervenção que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da leitura e o avanço dos alunos na escola.

Considerando a importante e fundamental atuação da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento, é possível constatar a necessidade de mais aprofundamento na temática em busca de mais outras estratégias de intervenção da gestão para auxiliar no desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, para contribuir significativamente no âmbito educacional.

Tendo em vista o que foi exposto, a pesquisa consistiu em analisar as estratégias alfabetizadoras na perspectiva da visão da gestão, buscando compreender como a gestão escolar deve atuar para auxiliar o processo de alfabetização e letramento, com ênfase na preocupação do incentivo à leitura e na formação de leitores como hábito frequente e prazeroso da leitura. As experiências profissionais proporcionam momentos que podem surgir questionamentos e que nos levem a busca de conhecer e pesquisar mais sobre a questão, finalizando assim, a pesquisa de forma satisfatória.

Referências

CHIZZOTTI, Antônio. *Projeto em ciências humanas e sociais*. 6, ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento Participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de

146 | professores. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-20.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, Memória e a Mediação do outro: Práticas de letramentos entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – O caso do Cordel (1930 – 1950). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-152, dez. 2002.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.1, pp. 81-95, jan./jun, 2021.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). *Gestão democrática da Educação*: atuais tendências, novos desafios. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-72.

LIMA, A. B.; SHIMAMOTO, S. V. de M. ; PRADO, J. de S. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo: Cadernos ANPAE; Rio de Janeiro: Anpae, 2011. v. 1. p. 1-15.

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

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. *Projeto Social*: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOCAJUBA. Site Cidade-Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cidadebrasil.com.br/municipio-mocajuba.html>. Acesso em: 01 jul. 2022.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. A gestão escolar e o olhar pedagógico no cotidiano da escola: uma experiência de superação da

não aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Prática Docente*, v.6, n. 1, e009, 2021.

SALES, Janaine, Beserra. Coordenador Pedagógico: Formador para o sucesso da gestão das aprendizagens no ciclo de alfabetização. In: VIZOLLI, Idemar Vizolli *et al.* (org.). *A gestão do processo de alfabetização e letramento: uma experiência do pacto nacional pela alfabetização na idade certa no Tocantins*. Palmas: EDUFT, 2021.

SANTOS, Terezinha Fátima A. M. dos. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. *Revista Educação e Política em Debate*, v.1, n.1, jan./jul. 2012.

SILVA, Givanildo; SANTOS, Inalda. A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1, n.1, p. 40-54, jan./jun. 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e desaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

SOUSA, A. V.; DANTAS, T. C. A produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a escrita como atividade interativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2017, João Pessoa. *Anais IV CONEDU*, 2017. v. 01.

5

Mulher na gestão das universidades públicas: Reflexões sobre as perspectivas de democratização da gestão universitária

Cheliane Estumano Gaia

João Batista do Carmo Silva

Resumo: A presente pesquisa investigou a participação da mulher nas funções de reitoras e vice-reitoras das universidades federais e estaduais em mandatos atualmente vigentes. Para isso, tem-se como objetivo geral identificar e analisar a participação das mulheres nas funções de comando na gestão superior das universidades públicas e, como específicos, buscou analisar a inserção da mulher no mercado de trabalho no contexto atual; realizar um levantamento da participação das mulheres nas funções de reitoras e vice-reitoras das universidades federais e universidades estaduais do Brasil; identificar e analisar os espaços que as mulheres vêm conquistando na gestão das universidades. Para tanto, fundamentou-se em autores como Giatti e Ubeda (2021), Pereira e Nunes (2018), Cunha (1989) dentre outros. Os resultados explicitam que tanto das universidades federais quanto das estaduais as mulheres ainda são minoria na função de reitoras, número esse que se amplia quando relacionado às vice reitorias, mas que continua sendo minoria. Conclui-se que os desafios para que a mulher assuma tais postos ainda são inúmeros, considerando que nas universidades federais e estaduais, as mulheres ainda não são “representadas” quando se trata de funções da administração superior na gestão universitária.

Palavras-chave: universidade pública; mulher; gestão da educação.

Introdução

Em uma sociedade construída e fortalecida sob a égide do patriarcado, sob a figura do homem como predominante em todos os cargos e funções se constituiu certos direitos, antes negados às mulheres. Como foi o caso do direito à educação e ao papel associado às mulheres como aquela responsável unicamente por cuidar do lar, dentre outros elementos explícitos e implícitos, que historicamente atribuíam e atribuem ao homem como privilegiados.

As questões de gênero ainda se constituem como um grande desafio, mesmo no contexto atual de uma sociedade contemporânea que sofreu e sofre diversas transformações no decorrer dos anos.

Esses desafios estão presentes em todos os aspectos da sociedade no que se refere a participação da mulher em diversos

150 | setores, e, se tornam ainda mais visíveis quando se fala em funções exercidas quase que predominantemente por homem, como é o caso, da função de reitor(a) e vice-reitor(a) das universidades de todo o Brasil, que correspondem aos mais altos cargos da gestão universitária.

Essa pesquisa parte da realidade vivenciada na Faculdade de Educação (FAED), marcada majoritariamente pela participação de homens, principalmente no ensino, constitui um dos aspectos que tem despertado a necessidade de investigação. Por essa razão a pesquisa parte de um conjunto de reflexões que vêm sendo realizadas ao longo da trajetória acadêmica no que se refere à educação e o ensino superior, reflexões essas proporcionadas pelo envolvimento nos projetos de pesquisas, extensão e participação no grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia.

Com isso, essa pesquisa apresenta uma imensurável contribuição para o campo global, social e acadêmico, visto que ao realizar uma investigação sobre a participação da mulher nas mais altas posições hierárquicas nas Universidades (reitoras e vice-reitoras) buscou dá-se voz e visibilidade para o espaço que as mulheres vêm ocupando na sociedade que foi historicamente constituída sob a égide do patriarcalismo, e uma mulher alcançar o mais alto nível na gestão não é uma conquista de uma ou duas, é uma conquista de todas que lutam por cada vez mais ocupar espaços que outrora eram assumidos unicamente por homens.

Partindo desses pressupostos, debruçou-se em analisar a participação das mulheres nesses espaços, para contribuir para os debates que vêm sendo realizados em relação ao tema, com a finalidade de contribuir com as futuras análises que investigam a sua participação, ausências e o que a representatividade representa para sociedade.

Diante disso, a pesquisa possui a seguinte problemática: as mulheres têm ocupado espaços nas universidades nas funções de reitoras e vice-reitoras? Para isso ela se pauta nas seguintes

questões norteadoras: o que os dados representam? Se inseridas como tem se dado sua inserção? Elas possuem desafios quanto a isso? Essas são algumas das indagações que nos permitiram alcançar os objetivos desta pesquisa que possui como objetivo geral analisar a participação das mulheres nas funções de gestão das universidades públicas brasileiras e específicos analisar as bases legais da inserção das mulheres na gestão superior das universidades públicas brasileiras; identificar e explicitar em quais universidades as mulheres exercem a função de reitora e/ou vice-reitora e investigar a participação das mulheres nas funções de reitoras e vice-reitoras das universidades federais e estaduais do Brasil.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na pesquisa documental embasada em uma abordagem qualitativa. Ela foi desenvolvida em três fases, que englobam revisão bibliográfica, pesquisa documental por meio dos elementos utilizados para alcançar as informações, e sistematização e análise dos dados. A pesquisa documental “tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outras categorias de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” (Severino, 2013, p. 107).

A partir de tais documentos investigou a participação da mulher nas funções de reitoras e vice-reitoras das universidades federais e estaduais sendo embasada na abordagem qualitativa que de acordo com Guerra (2014), “o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda — ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente, ou contexto social”. Nesse sentido, foi possível reunir informações detalhadas no contexto das reitorias e vice-reitorias das universidades.

Com isso, o presente trabalho foi desenvolvido em três fases, a primeira relacionada à revisão bibliográfica, onde realizou levantamentos sobre o tema e as reflexões acerca da mulher na gestão e os impasses para exercer tal função. Nesse processo,

152 | buscou recolher, analisar e fundamentar os debates sobre a temática central do estudo, a partir de artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, por meio digital e em bibliotecas. Essa fase foi de extrema importância, porquanto, teve como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183), criando, um arcabouço de material que serve de referencial teórico para a pesquisa.

Na segunda fase, foi realizada buscas de dados secundários, públicos e disponíveis em sites das universidades federais e estaduais, portais do MEC entre outros, onde constam quem são os reitores e vice-reitores, quem faz parte da gestão no período de vigência (o período se diferencia indo de 2018-2022; 2019-2023; 2020-2024; 2021-2025; 2022-2026), dentre outras informações relevantes para a pesquisa. Para alcançar as referidas metas os sites oficiais das universidades foram de extrema importância, pois contém as informações necessárias para a construção de subsídios fundamentais à pesquisa. Ainda nessa fase, realizou buscas de entrevistas disponíveis no YouTube que enfatizaram a fala de Reitoras quanto à sua experiência na gestão.

Por fim, realizou a organização e exposição dos dados coletados de todas as etapas da pesquisa, com base na análise de conteúdo, que para Bardin (1979, p. 42), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Para isso, foi recorrido a tabelas, mapas, quadros e outros, para melhor exemplificar os elementos da pesquisa.

Para tanto, a presente pesquisa foi dividida em três partes, além desta introdução, objetivos, metodologia e considerações finais: a primeira abordando a trajetória histórica da inserção das mulheres no mercado de trabalho e os ganhos legais para sua

inserção de fato na educação e os desdobramentos no ensino superior; na segunda parte explana-se a implementação das universidades no Brasil e de que forma tem se constituído a escolha dos reitores e vice reitores das universidades federais e estaduais. Na terceira e última parte, realiza a análise dos resultados encontrados na pesquisa sendo subdivididos em dois aspectos, o primeiro com a representação de mapas para a visualização das universidades e suas respectivas reitoras e vice-reitoras, e no segundo, as especificidades e desafios por parte das reitoras na função.

Trajetória histórica da mulher no mercado de trabalho

Os processos de lutas sociais por direitos ocorreram e ainda ocorrem de forma lenta, mas com grandes contribuições para o cenário global, estadual e municipal da mulher em busca de papéis antes negligenciados. As constantes desigualdades se fazem presente em todas as esferas sociais, desde as educacionais às salariais, isso por conta das condições históricas de exclusão das mulheres influenciar decisivamente no papel da mulher na atualidade.

Por um longo período foram negados os direitos das mulheres de se inserirem na sociedade efetivamente, um exemplo foi a negação do direito ao voto durante bastante tempo. Diante do exemplo, nota que as mulheres não eram vistas como parte integrante da sociedade, sua voz e anseios não eram ouvidos. E só começam a perspectiva de mudança por meio de lutas, realizadas segundo Giatti e Ubeda (2021), na segunda metade do século XVIII, no apogeu da Revolução Industrial, possibilitando às mulheres a começarem a serem inseridas no trabalho fabril, sendo um momento de destaque para inserção feminina no sistema trabalhista. Para as autoras:

É após esta absorção do mercado de trabalho que surgem as primeiras manifestações operárias femininas, as quais bus-

cavam reivindicar melhores condições de trabalho, redução das jornadas e igualdade salarial; tais iniciativas evidenciam que, na construção do cenário do mercado de trabalho, a história feminina é cercada por diversas lutas para adquirir a devida igualdade de direitos. (Giatti; Ubema, 2021, pág. 02).

É a partir de então, que as mulheres começam a ir à luta com maior visibilidade em busca de cada vez mais igualdade de direitos. Não obstante, sua inserção foi sendo permeada por inúmeros desafios, de acordo com Pereira e Nunes (2018), mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho, ela ainda se deu diante de inúmeros desafios:

A inserção da mulher no mercado de trabalho, no século XIX, ainda é permeada por inúmeros desafios, principalmente no que se refere a desigualdade de gênero no âmbito do trabalho, discriminação e distribuição desigual de renda e de atividades. É importante considerar que essa inserção, indiscutivelmente foi uma importante conquista, mas está associada ao modo de produção capitalista que passou profundas transformações a partir do século XX, e vem demandando, cada vez mais, por novas forças de trabalho, além de produzir reflexos nas configurações do mercado de trabalho e, consequentemente, na concepção atribuída ao papel da mulher nesta nova sociabilidade. (Pereira; Nunes, 2018, p. 3)

Tendo por base a epígrafe dos autores, a inserção da mulher nos meios de produção se deu principalmente pelas diversas transformações que a sociedade como um todo vem sofrendo, por tais transformações se deu sua inserção, mais ainda sob a lógica dos diversos desafios. Ter a mulher ocupando espaços que eram destinados exclusivamente ao homem é uma conquista de imensurável importância.

Sendo necessário explicitar que as conquistas das mulheres ocorreram em tempos e momentos distintos, a exemplo disso é o marco temporal apresentado a seguir, onde apresenta as diferentes conquistas em prol da igualdade e direitos na sociedade.

Data	Local	Marco das Conquistas dos Direitos das Mulheres
1827	Brasil	É criada a primeira lei sobre educação das mulheres, permitindo que frequentassem as escolas elementares.
1832	Brasil	É publicado <i>Direitos das mulheres e injustiças dos homens</i> , de Nísia Floresta, o livro é considerado o fundador do feminismo brasileiro. Na obra, a autora reforça que a mulher é tão capaz quanto o homem para assumir cargos de liderança e qualquer outra função.
1857	Estados Unidos	No dia 8 de março, em uma fábrica têxtil, em Nova Iorque, 129 operárias morreram em uma ação policial, por que reivindicaram direitos. Foi instituído o Dia Internacional da Mulher em homenagem a elas.
1879¹	Brasil	As mulheres têm autorização do governo para estudar em instituição de ensino superior.
1893	Nova Zelândia	Pela primeira vez no mundo, um país concede às mulheres o direito ao voto.
1932	Brasil	Getúlio Vargas promulga o novo Código Eleitoral, garantindo finalmente o direito ao voto.
1945	Estados Unidos	A igualdade de direitos entre homens e mulheres é reconhecida em documento internacional, na ONU.
1951	Estados Unidos	É aprovada pela Organização Internacional do Trabalho a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para função igual.
1961	Brasil	É aprovado a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garantindo a educação como um direito de todos sendo ministrada no lar e na escola.

¹ Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

1962	Brasil	Sancionada a Lei n.º 4.212/1962, que permitiu que mulheres casadas não precisassem mais da autorização do marido para trabalhar. A partir de então, elas também teriam direito à herança e ao pedido de guarda dos filhos em casos de separação.
1988	Brasil	Aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil como lei fundamental e suprema do Brasil, em que amplia o conceito de educação como direito de todos e sendo dever do Estado e da família.
1996	Brasil	É aprovada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reforça o conceito de educação enfatizado pela Constituição de 1998.
2001	Brasil	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que estipula metas para a educação.
2014	Brasil	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Fonte: Adaptado de Giatti e Ubeda (2021)

Diante do exposto, nota que somente em 1827 que as mulheres começam a frequentar as escolas elementares. Da data em questão, onde as mulheres são inseridas nas escolas até o momento histórico, percorrem-se longos e desafiadores caminhos para a sua autorização no ensino superior que se deu somente no ano de 1879, há exatamente 52 anos após as primeiras tentativas de inserção no ensino elementar.

Para Pereira e Nunes (2018), ao analisarem a situação do sistema de ensino brasileiro, revelam que mesmo com as tentativas de inserção das mulheres na educação, somente a partir da década de 1930 com a criação do Ministério da Educação e expansão das universidades brasileiras que se alcançou maior inserção das mulheres no sistema educacional de ensino.

Por meio dessa expansão e inserção que a mulher tem

conquistado mais espaços no que tange o seu acesso no ensino superior, e consequentemente, sua participação nas mais diversas funções vem se ampliando. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres são maioria nos cursos de graduação das instituições superiores, correspondendo a 57% em relação aos homens. Estatística de grande relevância social e de imensuráveis contribuições para um cenário global. Pois, para Fleury (2013 apud GIATTI e UBEDA, 2021), somente, em decorrência do aumento da escolaridade, que foi possível potencializar a acessibilidade feminina em cargos de gestão e liderança. A exemplo disso, Pereira e Nunes (2018) ressaltam:

Notoriamente as mulheres têm se inserido em novos espaços e ocupando cargos e condições, antes jamais imaginados. Sua significativa presença no ensino superior é a maior ilustração deste fato, sendo possível afirmar que as universidades brasileiras registram a presença histórica de um público majoritariamente feminino. (p. 05).

A inserção e significativa presença das mulheres nos cursos superiores configuram uma mudança social na sociedade e no contexto educacional resultado da expansão do ensino. Essa constatação não exclui, porém, as desigualdades existentes nesse espaço no que concerne ao gênero, principalmente quando refere-se às funções mais altas em que as mulheres ainda estão sub-representadas.

Política de inclusão da mulher na universidade pública: implementação da participação das mulheres na função da administração superior

Tendo por base Cunha (1989) onde ele ressalta em seus escritos que a primeira universidade instaurada no Brasil e ainda de cunho Federal foi criada em 1920, a Universidade do Rio de

158 | Janeiro. Quando que em outros países as universidades já estavam fortemente estabelecidas, a exemplo disso Simões (2013), ressalta a origem das universidades no final do século XI, na Itália, mas especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”.

Diante disso, a universidade no Brasil é implementada tardiamente e foi historicamente constituída para atender as classes elitizadas, enquanto as demais ficavam as margens desse ensino, como reafirma Eco (2012) ao dizer que “antigamente a universidade era uma universidade de elite, apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela”.

No entanto, com a expansão do número de vagas na universidade, tem-se notórias mudanças, passando as universidades a serem instituições sociais, políticas e culturais que contribuem para o desenvolvimento econômico e intelectual da sociedade. Diante disso, tendo por base a LDB (Lei Nº 9.394/2016), no Art. 52 onde ressalta que 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. (Brasil, 1996, p. 37)

Em síntese, as universidades são instituições que prezam pela formação para além do ensino, mas que também esteja voltado para a pesquisa, assim como para a extensão dentro dos eixos universitários, apresentado relevante papel social na sociedade que está inserida, sendo adaptada conforme as transformações ao longo da história como aquela capaz de transmitir e

produzir novos conhecimentos. Vertente que não se torna realidade quando se trata das faculdades, por exemplo, onde o tripé ensino, pesquisa e extensão não possuem o caráter indissociável.

Por ser uma instituição altamente reconhecida na produção, veiculação e divulgação de conhecimentos é pautada na concepção democrática de gestão como pilar de suas ações. Para tanto, a nomeação da mais alta autarquia dentro da instituição, que é a de reitor(a) e vice-reitor(a), foi institucionalizada por lei em 1995. Assim, as instituições federais de ensino superior têm um sistema de escolha de reitores pautado na escolha democrática, sendo obrigatoriedade que para concorrer aos cargos de gestão façam parte do quadro de professores doutores efetivos da instituição. A nomeação para os mais elevados cargos da gestão universitária federal segue a redação dada pela lei n.º 9.192, de 1995 que altera dispositivos da lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte: (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995) I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas trípticas organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal; (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995).

II - os colegiados a que se refere o inciso anterior, constituídos de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição; (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995).

III - em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de se-

tenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias; (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995).

Parágrafo único. No caso de instituição federal de ensino superior, será de quatro anos o mandato dos dirigentes a que se refere este artigo, sendo permitida uma única recondução ao mesmo cargo, observado nos demais casos o que dispuserem os respectivos estatutos ou regimentos, aprovados na forma da legislação vigente, ou conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino. (Redação dada pela Lei n.º 9.192, de 1995)

As funções para reitor(a) e vice-reitor(a) seguem a organização do conselho máximo, pautada em uma gestão colegiada e são nomeados pelo Presidente da República respaldados pela Lei n.º 9.192, de 1995 que determina os critérios para os dirigentes das instituições.

No que tange às universidades estaduais, a sua nomeação parte dos estados, ou seja, são os governadores estaduais que mantêm e realizam a nomeação dos reitores e vice-reitores das instituições. Segundo Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998) as universidades estaduais constituem um segmento específico do setor público de ensino superior brasileiro. Diferentemente das federais e das particulares, as universidades estaduais são mantidas e fiscalizadas por seus respectivos Estados.

Ainda que não tenha em lei determinações de como se dar o processo de escolha de reitores e vice-reitores das universidades estaduais, elas seguem a mesma lógica que as universidades federais, onde seus representantes legais são escolhidos através de consulta direta à comunidade acadêmica. As universidades estaduais cumprem importante papel na expansão do ensino superior atingindo todas as regiões brasileiras e estando presente em diversos estados e municípios. Nessa perspectiva, as universidades possuem importante papel para a educação como um todo, como ressalta Andrade, 2011:

É importante ressaltar a contribuição das universidades es-

taduais na geração de conhecimento e no impacto em diferentes áreas que se estendem país afora. As universidades estaduais surgiram em épocas diferentes e com missões diferentes, variando desde a rede estadual paulista que precederam as federais e surgiram em decorrência de um projeto vinculado à construção de instituições universitárias sólidas envolvidas na disputa hegemônica com o Estado Nacional, até às redes estaduais nordestinas, mais voltadas para o atendimento à necessidade de formação de recursos humanos, com atividades universitárias menos complexas e mais focadas nas cidades do interior, até então não atendidas por outras instituições de ensino superior. (p. 5)

Como as universidades federais, as universidades estaduais representam a expansão de um ensino anteriormente elitizado e centrado nas grandes cidades, hoje, representam um total de 109 instituições de ensino superior preocupadas com uma educação pública, gratuita e de qualidade que tem expandido o ensino nas mais diversas regiões. No entanto, tal realidade, dado a história da educação e principalmente do acesso das mulheres nas instituições se deu tardiamente.

Atualmente, de acordo com Pereira e Nunes (2018), mesmo sendo a maioria nos cursos de ensino superior em relação ao homem, ocupar as funções de gestão, principalmente no que se refere à autarquia maior nas universidades, ainda se apresenta com imensas disparidades.

Nas universidades de ensino superior, as mesmas ainda são minoria nas funções de Reitoras e vice-reitoras, como mostra os dados realizados com as universidades federais e estaduais, que serão expostos posteriormente. Essa minoria explicita a estrutura masculinizada das universidades, corroborando para que a definição utilizada por Steil (1997) de teto de vidro se fortaleça. Para o autor, teto de vidro é:

Uma barreira que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impossibilitar a ascensão de mulheres a níveis mais altos da hierarquia organizacional, (...) impedin-

do avanços individuais exclusivamente em função do gênero, e não pela inabilidade de ocupar posições no topo da hierarquia organizacional. (Steil, 1997, p. 63)

Ter universidades autônomas e democráticas, e ainda assim as mulheres terem pouco espaços nas funções de gestão universitária se apresenta como barreiras as quais o autor destaca, que são ações imperceptíveis ou normatizadas que fazem com que as mulheres tenham maiores desafios para ingressar em tais funções.

É diante dessa perspectiva, que a presente pesquisa analisou como a participação da mulher se configura dentro desses espaços de produção e socialização de conhecimento, o que isso significa para a sociedade, para a universidade e principalmente para as mulheres.

A mulher na gestão da administração superior da universidade pública: refletindo sobre a realidade das universidades brasileiras

A partir das pesquisas realizadas por meio do site do MEC (Ministério da Educação), no Brasil, existem 69 universidades federais, representando a origem de 69 cargos de alto escalão da administração acadêmica para Reitoria e Vice-Reitoria. Ficando dividido da seguinte forma: Região Norte 11, Região Nordeste 20, Região Centro-Oeste 8, Região Sudeste 19, Região Sul 11.

Inicialmente, o mapa 1 mostra a representação das universidades federais tendo por base as regiões brasileiras.

Ao observar o mapa conceitual, fica perceptível que dependendo da região, o número de universidade é maior. A região sudeste e nordeste concentram o maior quantitativo de universidade, diante disso, não se pode tentar igualar tais regiões com as demais, pois apresentam características próprias, como, por exemplo, a questão populacional dessas regiões serem maiores, carecendo de um número maior de vagas e conseqüentemente, um número maior de universidades.



Fonte: Elaboração Própria (2022).

No que tange a participação das reitoras nessas instituições, o mapa 2 apresenta o levantamento da representação feminina em função de Reitora das instituições federais de ensino superior, sendo especificado por região. É importante destacar a presença de reitoras em todas as regiões do Brasil, possuindo a Região Norte 4 reitoras, a Região Nordeste 2, Região Centro-Oeste 3, Região Sudeste 4, Região Sul 4.

Mapa 2: Distribuição das reitoras federais por região



Fonte: Elaboração Própria (2022).

Por meio dos dados, constata-se que das 69 universidades, apenas 17 são ocupadas pelas mulheres na função de reitora. Essas são características do “efeito de vidro” e mais ainda, do “efeito tesoura” que, ao longo da carreira, as mulheres vão sendo “expulsas” do universo acadêmico, sobretudo, daqueles que estão no topo da pirâmide. Nas palavras de Arêas, Santana e Barbosa, 2020:

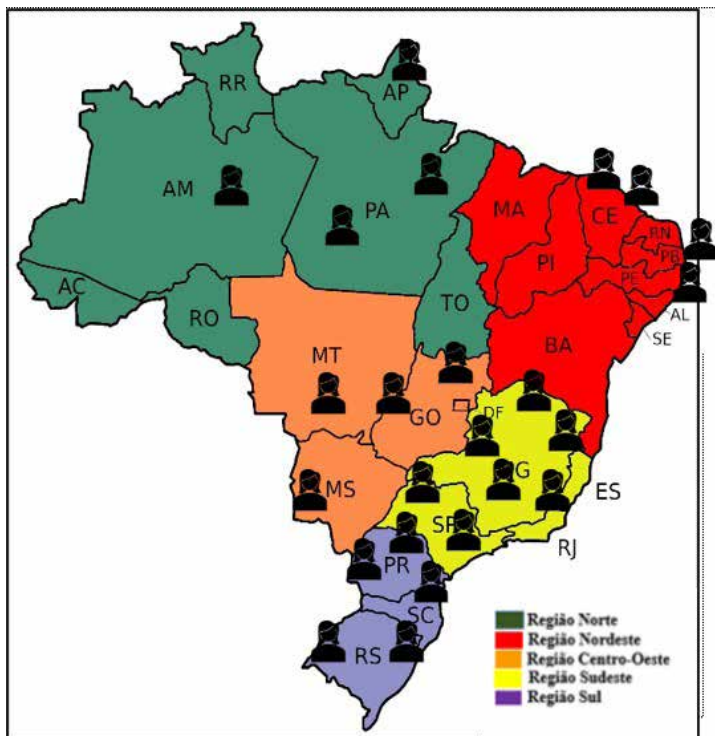
Ao analisar a presença feminina em outras etapas da carreira científica e evidenciado que a exclusão vertical das mulheres na carreira científica, ao menos no Brasil, é uma indiscutível realidade. A análise de proporção de mulheres e homens nas etapas da carreira, ordenada do nível inicial para os mais altos postos, descortina o campo da ciência nacional e não deixa nenhuma dúvida de que, a esfera de decisão é um ambiente em que as mulheres não são bem-vindas, definitivamente, um “clube da bolinha” (p. 11).

Para caráter de exemplificação, a primeira universidade federal do Brasil, a do Rio de Janeiro, demorou exatamente 100 anos desde a sua fundação para empossar uma mulher como Reitora da universidade. Isso se estende para outras universidades federais que tem na sua história a primeira mulher assumindo a função como na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada em 2011 e que em 2018 empossa Joana Angélica Guimarães da Luz, a primeira reitora negra em uma universidade federal no Brasil (Brasil, 2018).

Se empossar uma mulher a cargo de reitora da universidade Federal por si só já se configura como desafiador dado a historicidade a que as mulheres são submetidas desde as configurações da sociedade. Empossar uma mulher negra na história do Brasil como Reitora se configura como um desafio duplicado, visto que, ser reitora, ser mulher e ser negra em uma sociedade excludente e racista é ir contra as definições patriarcais da sociedade. Mas antes de tudo, é um ganho de imensuráveis contribuições para outras mulheres, para aquelas que virão posteriormente e por uma sociedade mais igualitária.

No que diz respeito à função de vice-reitora, o quantitativo se amplia atingindo 24 universidades como representado no mapa 3.

Mapa 3: Representação das vice-reitoras federais por região
Fonte: Elaboração Própria (2022).



As vice-reitoras por regiões ficam assim representadas: Região Norte 4, Região Nordeste 4, Região Centro-Oeste 4, Região Sudeste 7, e Região Sul 5. Nota-se que tem um significativo aumento quando se refere a reitoria, ainda que ocupem espaços reduzidos se comparada com a presença de homens na mesma função. No entanto, essa representatividade precisa ser enaltecida, é na presença da mulher nessas posições que podemos vislumbrar a conquista de outras funções como a de reitora e outras mais.

A realidade das universidades federais não se difere muito de outras realidades. A exemplo disso são as universidades estaduais que também tem suas funções de reitores e vice-reitores com a alta presença de homens, ainda que apresente diferenças.

Diferentemente das universidades federais, as universidades estaduais se dão em menor número, correspondendo a 40 universidades de cunho estadual, diante disso, a mesma possui 40 funções de reitores e também vice-reitores respectivamente. O mapa a seguir representa as universidades estaduais distribuídas no território brasileiro e divididas por regiões, possuindo a Região Norte 5 universidades, Região Nordeste 15, Região Centro-Oeste 3, Região Sudeste 8 e Região Sul 9.

Mapa 4: Número das universidades Estaduais de acordo com cada região

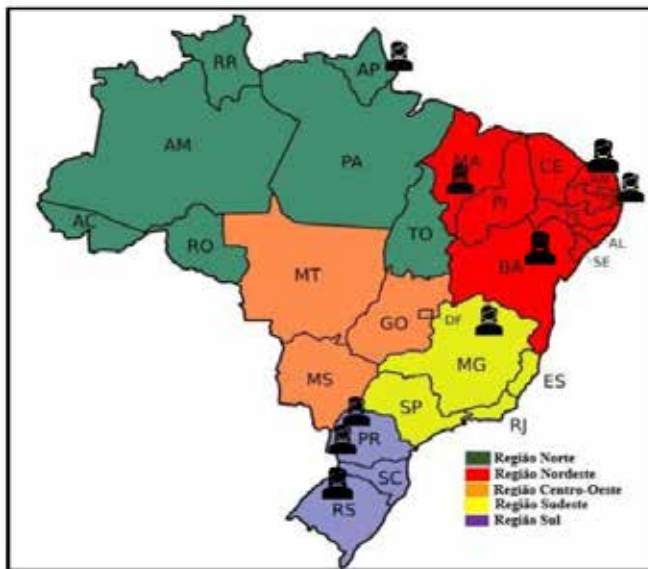


Fonte: Elaboração Própria (2022).

Dentre as 40 universidades representadas no mapa, apenas 09 possuem mulheres como reitoras, número muito reduzido se levado em consideração o quantitativo total, no entanto, número

muito significativo se levados em consideração todo um contexto histórico e patriarcal em que a sociedade e a universidade se constituíram.

Mapa 5: Distribuição das reitoras estaduais por região



Fonte: Elaboração Própria (2022).

Como ilustra o mapa acima às mulheres na reitoria das universidades estaduais, estão presentes na Região Norte 1, Região Nordeste 4, Região Sudeste 1 e na Região Sul 3. Diferentemente das universidades federais que tinham a representatividade das mulheres na reitoria em todas as regiões, as universidades estaduais não apresentam participação na Região Centro-Oeste.

Já em relação à função de vice-reitora, elas estão presentes em todas as regiões, correspondendo à Região Norte 4, Nordeste 7, Centro-Oeste 2, Sudeste 4 e Sul 1. Há um acréscimo assim como o que ocorreu também nas universidades federais, correspondendo a 18 vice-reitoras, como mostra o mapa a seguir.



Fonte: Elaboração Própria (2022).

A partir dos mapas de representações fica evidente que as funções de vice-reitoras tanto das universidades federais quanto das universidades estaduais tem a maior participação feminina que as funções de reitoras, isso pode inferir-se que mesmo com os ganhos que as mulheres vêm conquistando no decorrer do tempo, a sociedade ainda pauta em uma representatividade extremamente masculina. Analisar as universidades federais e estaduais se configura como um importante marcador de como as questões de gênero nas funções de alta autarquia nas universidades tem se configurado em uma sociedade contemporânea. Isso se dá por conta de toda a especificidade que ser mulher representa.

Segundo as análises dos dados, realizadas, compreende-se que o número de mulheres que assumem a função de reitoras ou vice reitoras, tanto das universidades federais quanto das estaduais, ainda se configura como uma minoria considerando o quantitativo de universidades de ambas as autarquias. Porém, sua inclusão, para além de uma representatividade, significa a ocupação de um espaço que outrora se configurava como exclusivamente masculino.

Partindo dessa concepção, de um ambiente masculinizado, que existe todo um desafio, uma especificidade para que mulheres, mães, filhas e trabalhadoras estejam na mais alta função dentro de uma instituição de ensino superior, especificidades estas que existem desde os primórdios, mas que dentro dessas instituições tem se pautada progressivamente em uma concepção democrática de gestão, na perspectiva de uma gestão colegiada, ou seja, decidido no coletivo, é dessa democracia na universidade que os ataques a ela tem se intensificado, por ser um espaço de autonomia, reflexão e construção do pensamento crítico.

Logo, para que uma mulher possa chegar na reitoria de uma universidade significa dizer que foi resultante de uma correlação de forças políticas entre professores, técnicos, alunos e sociedade acadêmica que entende a importância dessa mulher na gestão, em que construiu uma trajetória de participação, de experiência trilhada ao longo da carreira, e desdobra em um conjunto de transformações internas na própria universidade.

Em vista disso, buscou dar ênfase nas falas das reitoras quanto a toda sua especificidade nesse processo, onde foi possível por meio da live disponível no YouTube intitulada “**a academia e o poder ser mulher**”, de onde foi retirada a fala das reitoras que dão base para a pesquisa. A Reitora da Universidade de Brasília (UnB), Márcia Abrahão, foi a primeira mulher a ocupar o cargo na instituição, tendo sido reeleita em primeiro turno em

170 | 2020 para um novo mandato de quatro anos. Ela destaca como tem se dado a sua experiência como reitora de uma das maiores universidades federais do Brasil e sua luta em desbravar nas mulheres o anseio de pertencimento nesses espaços.

Aqui na universidade temos feito um trabalho para incentivar mais mulheres a continuarem pesquisando, na universidade nós criamos um tempo a mais para as mulheres que têm filhos para que elas possam se credenciar na pós-graduação. Nós não podemos tratar uma mulher que tem filho que fica 9 meses no período de gestação, a gente não pode tratar essa mulher da mesma forma, com o mesmo tempo que um homem que não teve filho. Então estamos buscando traçar algumas políticas e já temos alguns dados interessantes, por exemplo, dos grupos de pesquisa na Universidade de Brasília temos a maioria coordenados por mulheres, e também na pandemia, tivemos um portfólio de pesquisas e a maioria deles estão sob coordenação de mulheres. (Márcia Abrahão/Reitora UnB 2020-2024)

Diante do relato da reitora identifica-se que a participação de uma mulher na função de reitora apresenta uma especificidade que atende às exigências de outras mulheres com o objetivo de minimizar as discrepantes desigualdades existentes e incentivar a ocupação desses espaços, além disso, a participação das mulheres nas universidades, especialmente nas reitorias contribui para a transformação de uma realidade e de uma ciência androcêntrica, e uma importante ruptura no que se refere à masculinização no mundo público.

Ainda nesse viés, Márcia Abrahão aponta as medidas que em seu mandato tem buscado para possibilitar que cada vez mais o número de mulheres cresça nesse espaço.

Na reitoria eu também fiz alguns movimentos muito simbólicos que dão uma característica própria, nós temos pela primeira vez a maioria de pró-reitoras decanas mulheres na universidade e as que coordenam as finanças também são mulheres, tanto no meu primeiro mandato como agora no meu segundo mandato, e acho que são algumas indicações

importantes que nós damos para a sociedade, que a mulher pode ser o que ela quiser. [...] Nós temos ainda muitos desafios, mas é muito importante deixarmos o nosso legado como reitoras para o empoderamento das mulheres na nossa sociedade. Nós não podemos perder essa oportunidade de escancarar essas desigualdades para a sociedade. Ser mulher na reitoria é uma maneira de afirmar que nós mulheres podemos ser o que quisermos. (Márcia Abrahão/Reitora UnB 2020-2024)

Movimentos como o destacado por Márcia torna-se essencial e de extrema importância na luta pela construção de gênero, pela quebra de paradigma e pela luta de que mulheres são tão capazes quanto os homens e podem e devem ser o que quiserem.

Outro elemento importante para ser destacado diz respeito às especificidades e obstáculos encontrados pelas mulheres gestoras ao exercer tal função. Esses obstáculos se dão muitas vezes por meio das manifestações do “teto de vidro” defendido por Steil (1997), nas falas das reitoras ficam visíveis as dimensões dos desafios durante suas experiências. Márcia Abrahão destaca:

Eu vi uma discussão muito interessante de como nós somos como gestoras, porque que nós somos sempre analisadas de como somos como gestoras? Nós não poderíamos nem permitir esse tipo de análise, mas, por outro lado, é importante porque mostra que nós ainda precisamos nos reafirmar quando somos reitoras. Muitas vezes alguns homens, isso já aconteceu comigo, enquanto reitora, inclusive, coordenando reuniões, de homem querer se sobrepor a minha fala e de querer me interromper, e eu tive então, que mostrar, que olha, existe uma hierarquia e que certamente fosse homem falando ele não faria dessa forma, isso acontece com nós mulheres. E nós como reitoras muitas vezes somos desrespeitadas e isso nós não podemos permitir porque isso ainda é uma forma de os homens duvidarem de nossa capacidade de gestão e nós termos que ficar reafirmando que nós somos as reitoras. E muitas vezes esses homens respondem dizendo que essas mulheres são grosseiras, que essas mulheres são muito duras, e quando os homens agem da mesma forma

e até mais duro, isso é, às vezes, até aplaudido como uma forma correta de gestão, porque o homem pode fazer e as mulheres não podem fazer [...] Nós ainda temos muitos desafios em termos de gestão no Brasil, na nossa universidade, o fato de ser a primeira reitora isso foi muito importante para a universidade. E às vezes as pessoas me perguntam porque só agora? Só agora talvez a universidade tivesse pronta (Márcia Abrahão/Reitora UnB 2020-2024).

A todo momento, mulheres precisam desconstruir estereótipos patriarcais de construções discursivas hegemônicas de que o homem é mais respeitado que a mulher. A todo momento, mulheres precisam se reafirmar enquanto detentores de direitos, de vez e voz independente do lugar que ocupam. Para Bourdieu (2002):

“quando uma mulher participa de um debate público, elas têm que lutar, permanentemente, para ter acesso à palavra e para manter a atenção, e a diminuição que elas sofrem é ainda mais implacável (como se, enquanto tal, o debate não pudesse, por definição, vir de uma mulher” (p. 74).

Os espaços ocupados por mulheres são permeados de obstáculos e para a reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sandra Regina Goulart Almeida, a terceira a assumir tal função, as mulheres conquistaram muito nas universidades, especificamente nos cursos de graduação, em que hoje são maioria, no entanto, mesmo com todos os ganhos, a qual precisam ser expostos e fortalecidos, há ainda uma espécie de funil nas posições dentro de uma universidade, nas palavras de Sandra Goulart:

“hoje mais de 50% dos estudantes das universidades são mulheres, isso acontece na graduação e também na pós graduação, somente no mestrado e no doutorado diminui um pouco e nós sabemos do impacto que isso tem, essas mulheres não estão de forma igual como sabemos distribuídas pelas áreas do conhecimento, isso é fato, a gente tem que tá ciente dessa desigualdade que existe [...] É também de conhecimento de todos e todas que a medida que alcançamos

a pirâmide acadêmica em cargos de destaque o número de mulheres diminui consideravelmente, é o que chamado pela pesquisadora Márcia Barbosa de "efeito tesoura", que tem sido extremamente danoso para as mulheres". (Sandra Goulart/Reitora UFMG, 2018-2022)

Tendo por base a fala da reitora, é notório que o efeito tesoura é, infelizmente, uma realidade existente em nossa sociedade em que vai "cortando" a representatividade feminina da graduação para cima, dificultando a permanência, ascensão e a progressão nela, contribuindo para a manutenção das relações desiguais de gênero e a permanência da divisão sexual do trabalho.

Os desafios das gestoras são inúmeros desde a sua inserção nos cursos de graduação até toda a trajetória de lutas e resistências ao longo da caminhada rumo à reitoria. Os desafios vão desde a forma de invisibilizar, intimidar e amedrontar mulheres que ousam ocupar tais espaços até ao questionamento sobre sua competência e sua legitimidade enquanto mulher, nas palavras de Sandra Goulart:

O sucesso das mulheres que tem se destacado, são destacados no sentido de justificar porque elas têm se dado bem com isso, é muito difícil você ouvir uma justificativa de que são muito competentes, elas são gestoras competentes, elas fazem um trabalho importante. Na maioria das vezes eles revelam o estereótipo de gênero, e é por causa da empatia, do carisma. Quer dizer, sempre se buscam justificativas com base em estereótipos de gênero para justificar o sucesso das mulheres nessas posições de poder. E se for olhar são mulheres que têm mais estudos do que outros homens que estão a frente do poder, isso é algo que tenho observado em vários estudos realizados, na mesma posição de poder as mulheres estudam mais que os homens, isso é preciso destacar que elas estudam mais, que são mais competentes porque buscam formações, não sendo preciso cair nos estereótipos de gênero (Sandra Goulart/Reitora UFMG, 2018-2022).

Por vezes, as mulheres são alvos de comentários maldosos, colocando em dúvida competência e desempenho profissionais, questionando a capacidade de comandar e de se impor, modificando assim seus atributos singulares como elementos desqualificadores para o desempenho de sua liderança (Tonani, 2011).

É perceptível que quando uma mulher assume postos de gestão questionam seu intelectual, sua aptidão, seus esforços, atrelando a isso uma justificativa fútil e cheia de estereótipos. Tal reflexão aponta o quanto as mulheres precisam “provar” diariamente que são tão competentes e qualificadas quanto os homens para conseguirem se manter em suas funções, submetendo-se até mesmo a assumir posturas tidas como “masculinas” para se firmar em suas posições.

A referida frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” de Simone de Beauvoir é uma das expressões utilizadas por Sandra Goulart para enfatizar que ser mulher é uma construção diária contra paradigmas pré-estabelecidos pela sociedade em que existem funções já determinaram para as mulheres e outras para homens.

Não se nasce uma mulher, torna-se mulher, porque são tantos os estereótipos, são tantas as construções sociais e culturais que determinam como as mulheres devem agir, devem comportar, quais profissões devem seguir, o que não deve fazer. Hoje menos que no passado, mas ainda presente. Ao homem é natural que ele seja reitor, que ele seja gestor, que esteja em posição de poder. A mulher custa desconstruir essa imagem de que aquele não é o lugar para as mulheres (Sandra Goulart/Reitora UFMG, 2018-2022).

É nítido nas experiências diárias o sentido de os homens poderem ser o que quiserem enquanto as mulheres são lhes impostas restrições acerca do que querem ser e fazer, hoje menos que antes, mas ainda muito visível nas diversas esferas, indispensável se reafirmar e desconstruir impressões já rotuladas do que é ser mulher. É nesse caminhar de desconstrução de estereótipos e de luta contra toda e qualquer forma de repressão que

sua história, suas lutas e conquistas vem sendo reforçada nessa trajetória que apresenta diversos obstáculos, mas que é sem dúvida de inspiração para que cada vez mais meninas e mulheres sejam o que quiserem ser, dentro ou não de uma reitoria.

Considerações finais

As universidades federais e estaduais desempenham papel importante no contexto social no qual estão inseridas, preocupadas com a produção e disseminação do conhecimento exercem função essencial na vida dos sujeitos, assim, ter mulheres na gestão de tais universidades representa a transformação de um cenário que tem uma história recente de mudança no que tange a inserção da mulher para a função. A começar por todas as lutas enfrentadas para ter direito ao básico: escolas elementares, direito de cursar o ensino superior dentre outros elementos fortemente defendidos em uma sociedade patriarcal, em que o androcentrismo tem como uma de suas consequências a misoginia, que por sua vez, é uma hostilidade generalizada contra a mulher.

Explorar as universidades federais e estaduais com intuito de mapear a participação das mulheres na reitoria e vice-reitoria das instituições escancarou as desigualdades de gênero mesmo em um espaço dito plural. Ainda que elas sejam maioria nos cursos de graduação, quando chegam à função de reitoras e vice-reitoras são a minoria, como explicitou os dados encontrados.

Das 69 universidades federais, 17 são ocupadas por mulheres reitoras e 24 por vice reitoras, já nas estaduais, das 40 instituições, 10 são reitoras e 18 vice-reitoras. O que isso representa? Uma sociedade historicamente patriarcal e desigual, em que tem se tentado desconstruir barreiras, paradigmas e estereótipos para que mulheres tenham vez e voz e possam ser o que quiserem.

No entanto, ainda existe uma barreira, um vidro que as impedem de estar onde quiserem estar e serem maioria, ou até

176 | mesmo igualitárias nos espaços que ocupam, isso por conta de uma falsa igualdade que em muitas vezes é levantada, que não se concretiza, pois, a pesquisa mostra que precisa muito para ser alcançado a igualdade de gênero, e a discrepância de representatividade nas funções de alta autarquia se torna evidente por parte das reitoras e vice-reitoras que são maioria nessa pesquisa, mas ainda assim, uma desigualdade desigual.

Como se não bastasse somente o fato de uma barreira existente para chegar na reitoria e vice-reitoria, os desafios permanecem e em muitos casos se acentuam já no exercício da função, exigido cotidianamente a autoafirmação do que é ser mulher, tendo que se reafirmar enquanto tal, pois seus atos, habilidades e competências são questionados diariamente como se elas não pudessem também exercer as mesmas funções que os homens e terem desempenhos semelhantes.

Os desafios são inúmeros como podemos identificar na fala das reitoras, entretanto, elas tentam criar condições e políticas de incentivos a outras mulheres, no sentido de serem o que quiserem ser, e exercerem a função que desejaram, para que em breve elas sejam as reitoras das universidades no Brasil.

Analisar a mulher reitora e vice-reitora trouxe um sentimento de revolta e de também me sentir parte da estatística de que somos minoria em funções de gestão na universidade, mas trouxe ainda o sentimento de esperança e de força renovada, os desafios são muitos, não podemos negar, mas são essas mulheres que hoje são reitoras e vice-reitoras que alimentam a possibilidade de outra realidade no curso da história. Ainda que esse percentual seja muito menor em comparação aos homens, representa uma conquista inquestionável para as mulheres, para a sociedade e também para a universidade que tem se pautado na democratização de seu espaço.

Logo, conclui-se que é de extrema importância dar visibilidade para os resultados encontrados com o intuito de revelar como a função de reitoras e vice-reitoras é um reflexo da so-

cidade. Além disso, é necessário exercitar o empoderamento feminino e fortalecer as políticas de igualdade de gênero, para ocorrer a promoção da igualdade entre homens e mulheres, dentro e fora das esferas públicas. É por meio dessas transformações de paradigmas que poderemos colher frutos para o desenvolvimento de uma sociedade, menos machista.

Referências

ANDRADE, Maria Edgleuma de. *Universidades estaduais no contexto da expansão do ensino superior*. 2011. Disponível em: [https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes Relatos/0357.pdf](https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes%20Relatos/0357.pdf). Acesso em 03 ago. 2021

ARÊAS, Roberta; SANTANA, Ademir E.; BARBOSA, Marcia C. A discriminação da intelligentsia no campo científico brasileiro. *Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil*, v.10, n.3, p. 2-18, Ed.Especial, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2.ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Primeira mulher negra eleita reitora toma posse em universidade baiana*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimasnoticias/212-educacao-superior-1690610854/65491-primeira-mulher-negra-eleita-reitoratoma-posse-em-universidade-dabahia#:~:text=A%20reitora%20da%20Universidade%20Federal,de%20universidade%20feder al%20do%20Brasil>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-a>

178 | tuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoda-educacao-superior. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EXTENSÃO NO #8MUnB | LIVE 2: “A ACADEMIA E O PODER SER MULHER”. *YouTube*, 23 de mar. de 202. Disponível em: <https://youtu.be/oz3M6qdag4E>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GIATTI, Maria Gabriella; UBEDA, Cristina Lourenço. *A participação das mulheres em cargos de reitoria nas universidades federais brasileiras: a árdua trajetória rumo à igualdade de gênero*. Rio de Janeiro - RJ – Trabalho Completo. 20 e 21 de maio de 2021. Acesso em: 07 ago. 2021.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte. 2014.

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

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. *A Presença Das Mulheres no Ensino Superior e o Papel Das Políticas de Permanência das Universidades Federais Brasileiras*. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória. 2018. Acesso em: 07 ago. 2021.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. Universidades Estaduais no Brasil – Características Institucionais. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo. *Documento de Trabalho* 4 / 1998

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136152, jul.-dez. 2013.

STEIL, Andrea Valéria. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno teto de vidro. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 32, n.3, p.62-69, 1997. Acesso em: 09 ago. 2021.

TONANI, Adriana Venturim. Gestão Feminina - Um diferencial de liderança mito ou nova realidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7., ago. 2011.

6

O projeto político pedagógico no cenário pandêmico de covid-19 no período de 2020 a 2021 e sua reconstrução em um cenário emergencial da Escola Municipal de Ensino Fundamental “General Osorio”

Doris Barbosa Castro

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os aspectos do ensino e aprendizagem e sua influência na reconstrução do Projeto Político Pedagógico no período de 2020 a 2021 no auge da pandemia de covid-19 na EMEF General Osório, uma escola pública do município de Cametá, estado do Pará. O problema que mobilizou a realização da pesquisa foi: Como o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no cenário emergencial da pandemia de covid-19 contribuiu para a reconstrução do Projeto Político na EMEF General Osório? Metodologicamente, fundamentou-se numa abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo. Como técnica de levantamento de dados, além do estudo da bibliografia da área e análise de documentos; onde utilizou-se o Projeto Político Pedagógico/2019 da instituição lócus desta investigação, aplicou-se a técnica de questionário de modo virtual com os sujeitos da pesquisa. Para embasamento das argumentações presentes foram selecionados como referencial teóricos: Libânio (1994), Vasconcelos (2014) e os autores do “Jornal de Políticas Educacionais de Alagoas no período de pandemia”. Os resultados do ensino e aprendizagem deste período não foram condizentes com a missão da instituição, mas trouxe grande aprendizagem para toda equipe da instituição educacional, contribuindo para o planejamento das propostas educacionais e reconstrução do PPP/2020 e 2021 em uma construção coletiva e democrática, tendo, como ponto de partida, o bem-estar dos envolvidos.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Escola Pública. Pandemia de covid-19. Ensino Aprendizagem.

Introdução

Com a pandemia da covid-19¹ iniciada no ano de 2020, exigiu-se dos governantes ações emergenciais nas mais variadas áreas da sociedade no intuito de conter a propagação da doença, de modo que medidas de distanciamento e isolamento social fossem adotadas na maioria dos países, causando o fechamento de todas as instituições de ensino. Diante disso, na Escola Muni-

¹ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Brasil, 2020).

182 | cipal de Ensino Fundamental (EMEF) General Osório, não poderia ser diferente, pois precisaram se reestruturar para enfrentar os novos desafios do processo de ensino e aprendizagem, pois, um novo modelo educacional estava nascendo nas instituições educacionais, impondo um novo paradigma² no ensino aprendizagem.

Com isso, precisou ressignificar o modo de aprender e pensar o ensino e aprendizagem nas instituições educacionais públicas e privadas quando se lançaram em busca de métodos e técnicas que as ajudassem a melhorar maneira de ensinar em tempo de pandemia.

Nesse sentido, fez-se necessário analisar e compreender a importância do ensino e aprendizagem de uma escola pública, no contexto da pandemia da covid-19, a saber, a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) no período de 2020 a 2021.

A construção do Projeto Político Pedagógico vai muito além da dimensão pedagógica, serve também como um instrumento de consulta para os assuntos burocráticos, logísticos e financeiros da escola. É importante ferramenta para que haja um bom funcionamento da escola, pois ele é o norteador das ações pedagógicas no ambiente educativo, sendo sua elaboração de forma participativa, tanto por membros da comunidade escolar, como da comunidade local.

Esta pesquisa teve como objetivo geral, refletir sobre os aspectos do ensino e aprendizagem e sua influência na reconstrução do Projeto Político Pedagógico no período de 2020 a 2021 no auge da pandemia de covid-19 na EMEF General Osório, uma escola pública do município de Cametá, estado do Pará. Os objetivos específicos são: Refletir sobre alguns desafios da

² Paradigma é um modelo ou padrão a seguir. Etimologicamente, este termo tem origem no grego *paradeigma* que significa modelo ou padrão, correspondendo a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação (<https://www.significados.com.br>).

pandemia de covid-19 na Educação Brasileira; compreender os desafios e estratégias no processo do ensino e aprendizagem da EMEF General Osório e Analisar o PPP e seus desafios para reconstruir o ensino-aprendizagem.

Na escola já existia o PPP/2019, mas nada tinha sido registrado sobre como atuar em uma pandemia, guerra ou outro fato de emergência. Já que o PPP é um instrumento de consulta, planejado e construído para orientar a comunidade escolar nas suas práticas educacionais. As questões norteadoras nos mostram: Como o processo de ensino aprendizagem no contexto pandêmico na EMEF Geral Osório foi reconstruído no PPP se tudo foi novidade para a comunidade escolar? Como a comunidade gestora e docente da EMEF General Osório inovou para atender sua clientela com o básico de conhecimentos de ensino aprendizagem de emergência? E por fim, analisar os resultados no ensino e aprendizagem e reconstrução do PPP com a pandemia de covid-19 neste período.

Metodologicamente, fundamentou-se numa Abordagem Qualitativa³ do tipo pesquisa de Campo⁴. Optamos, então, estudar o fenômeno ocorrido na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localizada no Município de Cametá no Estado do Pará, que oferta o Ensino Fundamental anos finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta instituição possui uma especificidade pelo fato de localizar-se na área urbana do município, entretanto, atende, em sua maioria, estudantes da zona rural, ribeirinhos, quilombolas e moradores dos bairros mais pobres da cidade. Essa especificidade já se coloca como

³ *Abordagem Qualitativa* é explicar um fenômeno ainda não conhecido em um determinado contexto, pouco estudado. Logo, seus dados serão muito mais de natureza descritiva ou exploratória (<http://www.academicapesquisa.com.br>).

⁴ *Pesquisa de campo* é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência (<https://www.significados.com.br>)

184 | um grande desafio para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia na reconstrução do Projeto Político Pedagógico.

Como técnica descritiva para a análise dos dados, além do levantamento e estudo da bibliografia e análise documental, onde utilizou-se o Projeto Político Pedagógico/2019 da instituição lócus desta investigação, aplicou-se a técnica de questionário semiestruturado⁵ de modo virtual com os sujeitos da pesquisa por motivo do distanciamento social do período: o diretor e dois docentes da escola. Foram escolhidos cinco docentes e o diretor, mas apenas dois docentes retornaram o questionário os outros três justificaram doença de covid-19 na família e pessoal. Ressaltando que se pediu a permissão dos sujeitos via WhatsApp e assegurou-se que a identidade dos mesmos não fosse revelada no percurso das falas utilizadas na elaboração deste artigo, portanto, denominar-se-á os entrevistados de “Diretor”, “Docente nº 1” e “Docente nº 2”. A análise dos dados se deu de modo diagnóstica por conter perguntas e respostas dos sujeitos.

O presente artigo estrutura-se em três tópicos, além desta introdução, considerações finais e referências. O primeiro trata-se de um breve comentário sobre os dois anos (2020 a 2021) da pandemia da covid-19 e os impactos desta na educação brasileira; o segundo tópico apresenta o lócus de investigação da pesquisa, durante os dois anos destacando os desafios e estratégias para ressignificar o ensino-aprendizagem dentro do Projeto Político Pedagógico; o terceiro e último, será abordado os passos e alterações na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola junto à comunidade escolar.

⁵ *Técnica de questionário semiestruturado* as entrevistas no formato *semiestruturado* é um meio termo entre as *estruturadas* e *não estruturadas*. Normalmente é feito com um *questionário* semiaberto, ou seja, um roteiro para a entrevista. O número de questões pode variar, dependendo da análise que se pretende realizar (<https://www.institutophd.com.br/que-tipo-de-pesquisa>).

O contexto pandêmico ocasionado pela covid-19 que se espalhou por todo o mundo, como o próprio termo pandemia sugere, e atingiu diretamente as rotinas impondo ações como o distanciamento social, quarentena, uso de máscaras de proteção, uso de álcool gel e verificação de temperatura principalmente em lugares fechados. No Brasil, a disseminação do vírus ocorreu a partir do mês de fevereiro de 2020, como podemos ver segundo o autor abaixo:

“O ano de 2020 iniciou-se como um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas.” (Arruda, 2020, p. 258). Em fins de 2019, surgiu em território Chinês a emergência de um novo vírus, com alto grau de contaminação devido à velocidade com que se propagava e afetava as pessoas. A disseminação do “Novo Corona Vírus” (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) ocorreu rapidamente, atingindo muitos países e diversos continentes, sendo que em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a covid-19 como uma pandemia, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de distanciamento e isolamento social já vista na história.

A pandemia gerada pela covid-19 trouxe uma perturbação sem precedentes na sociedade, e com as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, da Educação Básica à Educação Superior, não foi diferente. Estas instituições precisaram se reestruturar para enfrentar os novos desafios do processo de ensino e aprendizagem. Diante da pandemia da covid-19 ficou ainda mais evidente o cenário de desigualdade no âmbito da educação brasileira. A situação trouxe à tona problemas como: a falta de recursos tecnológicos, a dificuldade de aprendizagem dos alunos na modalidade remota, o impacto da saúde física e mental em crianças e jovens, e entre outros.

Segundo o documento “Todos Pela Educação”, divulgado no dia 07 de abril de 2020, a seguinte nota técnica:

A Organização das Nações Unidas (ONU), em todo o mundo, 9 em cada 10 estudantes estavam temporariamente fora da escola. No Brasil, muitas redes de ensino suspenderam as aulas e lançaram mão de soluções de recursos digitais de aprendizagem, inspiradas na modalidade de Educação a Distância (EaD). As estratégias de ensino remoto, por mais importantes que sejam no atual contexto, têm limitações e não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira.

Essa nova modalidade de educação remota para a Educação Brasileira passa a ser assumida de forma voraz os contextos de ensino e aprendizagens. Algo que até então, para os profissionais da educação, estava chegando aos poucos de forma lenta, ou seja, a familiarização com as tecnologias, muitas vezes ficava restrita para sala de informática. No entanto esse contexto da educação passa a sofrer alterações bruscas. Já não se podia estar em sala de aula, professor e alunos ocupando os mesmos espaços, produzindo conhecimento.

Passaram a vivenciar uma nova forma de aprendizagem, o Ensino Remoto, algo totalmente novo, com pouco conhecimento nas escolas públicas, o qual vem atender uma educação num cenário exigido pela sociedade em isolamento social.

O documento “Todos Pela Educação” ressalta ainda:

Que as redes de ensino precisam, desde já, formular planos para a volta às aulas que contemplem tanto estratégias para combater a desigualdade educacional – que pode se aprofundar nesse período sem aulas presenciais - quanto novas e excepcionais demandas que surgirão, tais quais o acolhimento emocional dos alunos e profissionais da Educação, além de um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão.

Como se ver na citação à cima a pandemia trouxe à tona a questão da desigualdade educacional, saúde física e mental. Se ouvia neste período os seguintes termos “quarentena, isolamen-

to social, distanciamento social, *lockdown*⁶ e mais uma série de termos relacionados à área de saúde em todo território brasileiro. Muitas famílias foram destruídas e no âmbito da educação, a pandemia isolou os profissionais, os estudantes e seus familiares de modo a desestabilização das questões educacionais e da saúde que provocou repentina suspensão das aulas presenciais.

De modo geral, todas as dimensões das escolas brasileiras foram acometidas pelo cenário da pandemia e repercutiram no planejamento, organização dos saberes e das práticas educacionais. O planejamento escolar, a avaliação da aprendizagem e a gestão escolar foram impactados com várias medidas solicitadas pelas diferentes secretarias municipais e estaduais de educação. No que se refere ao planejamento escolar, novas configurações foram sendo reinventadas pelos profissionais da educação, necessitando de maior flexibilidade e dinamismo aos envolvidos com a finalidade de alcançar todos os estudantes. Mesmo assim, o resultado em 2020¹ segundo a UNICEF⁷ e Cenpec Educação⁸ mostram o desastre na educação do País. Como podemos ver a seguir:

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, no acesso de crianças e adolescentes à escola. Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País corre o risco de regredir duas décadas. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número

⁶ *Lockdown* é uma palavra de origem inglesa e significa: isolamento ou restrição de acesso imposto como uma medida de segurança, podendo se referir a qualquer bloqueio ou fechamento total de alguma coisa, especialmente um lugar (<https://www.dicio.com.br/lockdown/>).

⁷ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra (<https://www.unicef.org>).

⁸ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, em atuação desde 1987 (<https://educacaointegral.org.br>).

188 | semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19. É o que releva o estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação”, lançado nesta quinta-feira pelo UNICEF, em parceria com o Cenpec Educação. Com escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020. O estudo mostra, também, que a exclusão afetou mais quem já vivia em situação vulnerável. Em relação às regiões, Norte (28,4%) e Nordeste (18,3%) apresentaram os maiores percentuais de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos sem acesso à educação, seguidas por Sudeste (10,3%), Centro-Oeste (8,5%) e Sul (5,1%). A exclusão foi maior entre crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas, que correspondem a 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à Educação.

Como podemos ver o Brasil regrediu em relação a Educação, principalmente na Educação Básica, com esses índices elevados de exclusão escolar causado pela pandemia de covid-19. Para amenizar esse problema, várias Secretarias de Educação buscaram junto aos profissionais da educação de vários segmentos como Doutores, Mestres, os diretores e os coordenadores pedagógicos escolares para assumem uma complexa responsabilidade no processo de organização, liderança, acompanhamento, construção coletiva e desenvolvimento das atividades, uma vez que essas são atribuições recorrentes desses profissionais, muito mais neste período de excepcionalidade.

Na EMEF General Osório não foi diferente com relação a exclusão escolar, pois a matrícula do ano letivo de 2021 não eram suficientes para atender os professores da escola, que para não perderem carga horária foram atrás dos alunos por meio de uma busca ativa nas residências para que retornassem aos estudos. Muitos pais e alunos estavam receosos em voltar a estudar por causa da contaminação pelo vírus de covid-19.

Os desafios e estratégias no processo do ensino e aprendizagem da EMEF General Osório

As circunstâncias resultantes da pandemia de covid-19 transformaram abruptamente a realidade da EMEF General Osório, principalmente o ensino e aprendizagem que foi desenvolvido por um sistema emergencial de aprendizagem, sendo impossível o ensino presencial.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localiza-se no Município de Cametá, Pará, CEP 68400-000, Avenida Gentil Bittencourt, nº 1744, Bairro Central. Foi fundada em março de 1971, pelo Governador Tenente Coronel Alacid da Silva Nunes com o nome “Grupo Escolar General Osório”. No ano de 2000, o ensino foi municipalizado passando a ter como entidade mantenedora a prefeitura de Cametá, sendo, portanto, até hoje dependência administrativa municipal, com natureza de ocupação, prédio próprio. A modalidade de ensino desta instituição é o Ensino Fundamental Regular – 6º ano ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2ª, 3ª e 4ª etapas.

No ano de 2020, a escola General Osório, chegou a matricular um total de 529 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental e EJA. No ano de 2021, já em período de intensificação da pandemia da covid-19 e desenvolvimento do ensino remoto, a escola contou com um total de 506 alunos matriculados e um quadro de 61 funcionários, compondo o corpo docente, administrativo e técnico.

O objetivo da escola general Osório segundo o PPP/2019. “É ofertar um modelo de educação proporcional as condições e necessidades das famílias que buscam um ensino e aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como: nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros”. Ela está localizada no centro da cidade de Cametá, todavia, grande parte dos seus alunos são oriundos de bairros periféricos e localidades rurais próximas, mas, necessitando de transporte escolar.

O Projeto Político Pedagógico⁹ ressalta que a referida instituição de ensino é frequentada, em sua maioria, por famílias advindas da classe baixa, cuja renda oscila de um a dois salários mínimos. As atividades predominantes das famílias dos alunos são: pescadores, lavradores, vendedores autônomos, feirantes, pedreiros, trabalhadores rurais, moto taxistas, empregadas domésticas, entre outros. Os estudantes em sua maioria participam da bolsa família, tipo de programa social, mas buscam por meio dos estudos um futuro melhor. Diante dessa realidade, busca-se refletir os desafios e estratégias no processo de ensino e aprendizagem desta escola pública no contexto de pandemia, pois, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, acentuou ainda mais as dificuldades causadas pelo isolamento social.

O processo de ensino e aprendizagem na EMEF General Osório no contexto pandêmico

No ineditismo da pandemia, tornou-se notória a problemática da formação docente e a sua relação com o uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, a escola General Osório realizou parcerias com outras instituições como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Federal do Pará (IFPA), no intuito de promover cursos e oficinas sobre o uso de tecnologias digitais

⁹ PPP da EMEF General Osório, ano 2019.

aos professores, em vista que este novo tipo de ensino seria mediado pela internet de tal forma que as peculiaridades das aulas remotas¹⁰ e híbridas¹¹ fossem realizadas por meio de celulares, tablets, computadores e notebooks.

A diferença das aulas remotas e híbridas usadas desta nova metodologia de ensino aprendizagem se mostrou assim: Quando as aulas remotas foram transmitidas em tempo real de um determinado local (muitas vezes foram transmitidas das casas dos professores) para o aluno, sendo chamadas de aulas síncronas¹² para garantir a qualidade do ensino. Já as aulas híbridas foram estudos organizados *on-line*, ou seja, na casa, onde os estudantes foram orientados e acompanhados pelo professor de cada disciplina, direcionadas para o exercício dos cadernos de atividades em que o aluno assume seu próprio aprendizado. Para lidar com essa nova realidade, foram investidas formações ao corpo docente, com curso e oficinas sobre tecnologias digitais com a finalidade de habilitar os profissionais a desenvolver, planejar, analisar, projetar, desenvolver e testar sistemas para internet com objetivo de apontar os melhores caminhos e ferramentas ao ensino e aprendizagem dos estudantes. O curso foi muito rápido, com informações precisas e pouco testadas entre os docentes, pois devido a urgência do período quem aprendeu

¹⁰ Diferentemente do EaD, o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial (<https://sae.digital/aulas remotas>).

¹¹ O ensino híbrido é uma estratégia de aprendizagem que combina recursos digitais com o ensino presencial. Enquanto os alunos se reúnem com colegas e professores em sala de aula, o aprendizado é enriquecido com atividades online e conteúdo digital, com tarefas gamificadas, videoaulas e avaliações virtuais (<https://tutormundial.com/blog>).

¹² A aula síncrona é como também pode ser chamadas as aulas ao vivo, feitas em aplicativos de videoconferência em salas privadas ou por meio de transmissão ao vivo. neste caso, o professor marca data e horário e todos os alunos devem comparecer (<https://educadordofuturo.com.br>).

192 | ensinava quem não tinha habilidade com o sistema de internet.

A pandemia causou a suspensão das aulas presenciais em meados de março de 2020 e com isso, professores, gestores, alunos e pais precisaram lidar com inúmeros desafios para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. A escola já contava com alguns mecanismos tecnológicos, como acesso à internet e computadores, e isso contribuiu de certo modo *on-line* para o desenvolvimento das aulas remotas, principalmente, no que tange ao ensino. Mas não foram suficientes, houve a necessidade por parte dos docentes de terem os seus próprios recursos tecnológicos para realizarem os trabalhos.

Com as novas possibilidades de interação, os professores para darem continuidade no trabalho pedagógico, quando 100% dos alunos estavam isolados, utilizaram aulas online nos grupos por turma em seus respectivos horários e disponibilizaram videoaulas gravadas para os alunos, principalmente, pelo aplicativo *WhatsApp* e *Google Meet*, mas nem todos participavam. Segundo a informação do Diretor, “obtivemos um melhor resultado com os cadernos de atividades”. Esses cadernos foram preparados pelos coordenadores pedagógicos da SEMED/Cametá e posteriormente pelos próprios professores de cada disciplina, onde os alunos eram informados pelos grupos de estudo. As atividades, eram controladas por datas de entrega e recebimento para posterior correção pelos professores de cada disciplina.

A docente nº1 foi indagada sobre: Quais os impactos e os desafios na atuação em meio ao isolamento social em tempos de pandemia? Ela respondeu que:

Para evitar que os alunos fossem prejudicados pela suspensão das aulas presenciais, muitas escolas adotaram plataformas digitais e implementaram o ensino a distância, no entanto, a maioria dos professores tinha pouca ou nenhuma experiência com esse modelo de ensino e precisaram modificar o planejamento pedagógico e o plano de aulas para se adaptar à nova realidade (Docente 1, 2022).

A Docente 1 teve dificuldade ao usar as plataformas digitais, devido ao curso emergencial ter sido mais teórico que prático. Ela teve de modificar o planejamento e o plano de aula para atender o mínimo do assunto para repassar aos alunos.

De acordo com o Docente 1, outra mudança importante que ocorreu no contexto do ensino remoto, foi a falta de interação presencial e do contato visual com os alunos. Pois, no ensino presencial todos compartilhavam o mesmo espaço e os estudantes estavam sempre ao alcance dos olhos do docente, que podia acompanhar de perto o desenvolvimento deste, e ter uma real percepção de como os conteúdos estavam sendo aprendidos.

No que concerne à aprendizagem, pode-se dizer que muitos alunos não participaram das aulas pela internet e aprenderam por meio das atividades impressas fornecidos pela SEMED e posteriormente pela escola gratuitamente nas circunstâncias excepcionais que vivenciamos, foram muitos desafios, sobretudo para aqueles com maiores fragilidades socioeconômicas. Na escola General Osório, por parte dos alunos, não teve uma participação assídua nas atividades virtuais e nem nas atividades impressas, planejadas e executadas. Só ocasionalmente a participação acontecia, por não possuírem condições financeiras para terem acesso à conexão de internet e aos recursos necessários. Observa-se na fala dos entrevistados, os desafios que a escola enfrentou referente ao ensino remoto, pois, para se ter êxito neste tipo de educação online depende de muitos fatores como: uma boa internet, habilidade no uso desta tecnologia, e outros que perpassam até mesmo o perfil do estudante.

Sobre isso as falas mostram o seguinte:

Houve muitos desafios, porém o que merece mais atenção é que a maioria dos nossos alunos são da zona rural e não possuem acesso tão fácil a internet, dificultando o acompanhamento das aulas online (Diretor, 2022).

É importante destacar que grande parte dos alunos se quer tiveram acesso ao ensino remoto, por falta de condições financeiras e tecnológicas. Além disso, houve grande perda

De acordo com o diretor, os alunos da zona rural são de família de pouco recuso financeiro para comprar um celular para o aluno acompanhar as aulas *online* e, também, tem o fator área de acesso ao sistema telefônico, visto que nossa região é muito grande e nem toda operadora tem acesso. A docente de nº 2 quando ela se refere a grande perda do currículo, se observa que durante o ano letivo de 2020 a 2021 os alunos tiveram perda de conteúdo por causa da redução da carga horária dos professores e alteração na metodologia de ensino e aprendizagem por causa do isolamento social.

Segundo Silva, Silva e Ferreira (2020, p. 272) “[...] o ensino remoto não garante nem mesmo o acesso, muito menos garante que os que acessarem vão permanecer no processo de educação remota, e menos ainda garante, que aqueles que acessam e permanecem, vão ter desenvolvido uma formação de qualidade”. Diante disso, pode-se dizer que na escola General Osório, o processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, desenvolveu-se de forma precária quando se refere a sua missão que é “possibilitar uma educação de qualidade através da formação de cidadãos produtores culturais e científicos para a formação de modo a valorizar o exercício da cidadania, comprometidos com a transformação social” dada a realidade socioeconômica dos estudantes e redução da carga horária dos professores desta escola pública do interior do Estado do Pará.

Desafios e estratégias adotadas pela gestão da EMEF General Osório para o desenvolvimento do ensino remoto

No contexto pandêmico, no que tange a educação, novas perspectivas surgiram na proposição para apresentar alternativas de trabalhos aos profissionais da área. E nesse sentido, o diretor, os vice-diretores, coordenador e secretária assumiram uma com-

plexa responsabilidade no processo de organização, liderança, acompanhamento, construção coletiva e desenvolvimento das atividades, uma vez que essas são atribuições recorrentes desses profissionais (Silva; Silva; Gomes, 2021). Com a instauração de uma nova época, de um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online, o papel da gestão escolar ficou ainda mais evidente.

Observa na pesquisa dos autores abaixo essa cobrança das Secretarias de Educação:

Os gestores escolares são convocados para agir em uma arena intensa, na qual, de um lado, estão presentes as exigências das secretarias que não param de chegar no chão da escola, especialmente com as políticas de resultados, e, do outro, a necessidade de preocupação com os estudantes e as diferentes formas de chegar até eles (*Ibid.*, p. 8).

Na escola General Osório, a gestão vivenciou inúmeros desafios no processo de organização das atividades pedagógicas em tempos de pandemia, o primeiro deles, foi em relação a formação docente, pois, foi perceptível as limitações estruturais e formativas dos professores da instituição, que mesmo diante da realização do cursos sobre tecnologias digitais, aulas remotas e híbridas, promovidas pela equipe gestora, continuaram apresentando dificuldades quanto a apropriação e bom uso das ferramentas tecnológicas.

Outro desafio enfrentado pela gestão escolar, foi em relação a significativa diminuição na participação dos estudantes nas atividades planejadas pela escola. Os cadernos de exercícios desenvolvidas pelos professores não foram resolvidos na sua totalidade pelos alunos por falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos. Entretanto, implicou também nesse processo, a falta de acompanhamento das famílias, como se pode observar na fala do Diretor (2022) o qual diz que “*Esse acompanhamento apresentou muitas barreiras: pouca participação dos pais nos grupos e na escola, as atividades remotas não eram entregues*

196 | *no prazo, os cadernos de atividades não eram respondidos totalmente.”*

A família é o principal mecanismo e contato no qual os estudantes desenvolvem seus padrões de sociabilidade. Dessa forma, a família apresenta importante papel na vida e formação do indivíduo, e no que tange ao processo educativo não é diferente, servindo de apoio em todas as fases e etapas do desenvolvimento.

A relação entre família e escola é um elemento essencial para que as ações educativas se tornem exitosas. A relação da escola com a família e vice-versa, devem se dar de forma organizada para que cada um possa assumir seu respectivo papel, pois, tendo por base a Constituição de 1988, a educação é um dever do Estado juntamente com a família. Nesse sentido, ambas precisam fortalecer essa relação essencial no processo educativo.

A relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento dos filhos pois contribui para potencializar o aprendizado em sala de aula. O ambiente escolar já não pode mais ser pensado de forma unilateral, assim como a participação da família não pode se restringir em casa. A parceria de ambos é imprescindível para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino aprendizagem. Um dos benefícios observados desta relação é a de que de que a participação dos pais dá mais segurança aos filhos contribuindo assim com ambiente de aprendizado (Oliveira; Peres; Azevedo, 2021, p. 74).

Essa essencialidade da relação entre escola e família não vem de hoje, é um processo histórico. No contexto pandêmico, a relação família e escola precisou ser mais ainda fortalecida e estreitada, uma vez que, o processo educativo mediado pelos meios digitais precisava de ambas as partes para se efetivar (*Ibid.*).

O ensino mediado por internet para que a continuação das aulas ocorresse, foi o recurso utilizado pelas escolas de todo o país, entretanto, não foram todos os alunos e familiares que dis-

puseram de mecanismos tecnológicos, internet de boa qualidade, dentre outros elementos essenciais para participar do processo educativo. Diante disso, a escola General Osório, pensou alternativas no intuito de suprir essas lacunas, conforme destaca o Docente 2: “A comunicação com a família se dava via redes sociais e as que não tinham acesso a essas mídias iam diretamente à escola”.

A mediação que antes era feita com a presença do professor, no contexto do ensino remoto acontece mediante uma tela, ou dependendo do público de alunos ou da disponibilidade de recursos, pode vir a ser inexistente, tendo nesse caso a família do aluno, um papel primordial de contribuir e incentivar a aprendizagem, isso quando a família tinha conhecimento do assunto para ajudar. A discussão sobre a temática da família e escola na educação dos filhos é ampla e essa relação tende ainda a encontrar novas possibilidades diante do cenário existente. Mas sem sombra de dúvidas, essa relação é imprescindível em todos os contextos.

A gestão escolar age como o eixo condutor das diferentes ações que são desenvolvidas no âmbito da escola, e nesse sentido, os gestores da escola General Osório, planejam, organizam e decidem com a finalidade no contexto de tempos excepcionais provocados pela pandemia, vivenciar ainda mais uma gestão participativa, envolvendo a todos, os pais, os estudantes, os profissionais da educação e a comunidade local, no intuito de vencer os desafios impostos e realizar estratégias eficazes para o processo de ensino e aprendizagem.

Para o desenvolvimento do ensino remoto, a gestão escolar realizou reuniões para o enfrentamento e cursos em tecnologia digital, visando fornecer, principalmente, aos professores da instituição, um melhor direcionamento e articulação em relação as atividades planejadas para o novo formato de ensino. Para se evitar uma enorme evasão escolar, ações de diálogo por meio do aplicativo *whatsapp* e *google meet*, tanto com os profissionais da

198 | escola quanto com as famílias dos alunos, também foram implementadas estratégias como palestras sobre depressão e primeiros socorros, necessárias no contexto de pandemia, pois todos foram afetados de alguma forma quanto a saúde física, mental e o equilíbrio emocional.

Outra estratégia adotada frente as inúmeras dificuldades encontradas pelos estudantes, como a ausência de internet e de equipamentos tecnológicos: aparelhos celulares, *tablet*, *notebook* etc., foi a elaboração dos cadernos de atividades impressos e doação de kits escolar, que eram entregues individualmente para cada aluno, isto é, um planejamento mais direcionado, almejando alcançar a maioria dos estudantes que são oriundos de bairros periféricos e da zona rural do município de Cametá, para evitar ou diminuir a evasão escolar.

Desafios e estratégias da atuação docente para avançar no processo educativo no contexto da pandemia

Com todos os impactos que a pandemia da covid-19 causou nas inúmeras áreas e na vida social, desde uma crise sanitária a uma crise econômica, o educacional certamente foi um dos mais atingidos em todas as esferas sem exceções. A atuação docente que já apresentava uma série de desafios antes da pandemia, como número reduzido de data show na escola e pouco conhecimento de ferramentas tecnológicas, com essa nova realidade teve grandes impactos, uma vez que, tornou-se necessário criar mecanismos estratégicos para que o processo educativo prosseguisse diante da crise educacional agravada pelo contexto e pela desigualdade social, escancarada pela falta de políticas públicas consistentes no chão das instituições.

Com o choque da pandemia, a elaboração de novas ideias precisava ser inserida no Projeto Político Pedagógico dando ênfase nas dificuldades do uso de novas tecnologias, acesso à internet, apoio da família e o fator econômico e social que passaram a ser os principais meios pelo qual as escolas e professores mediam o

processo educativo, dado toda a sua especificidade. Nesse sentido, as práticas que outrora eram utilizadas, precisaram ser pensadas e repensadas, levando em consideração a excepcionalidade exigida.

De acordo com o Docente 1 “Esse novo cenário exigiu adaptação de todos os envolvidos, especialmente, os professores que precisaram adequar sua rotina doméstica ao novo modelo de trabalho remoto, e superar os desafios para continuar lecionando”.

Podemos observar neste caso a Docente 1 nos informando a dificuldade de adaptação com o novo modelo remoto e os afazeres domésticos, visto que neste período todos da família estavam na casa também em isolamento, e com isso precisava-se unir os afazeres da escola mais a do lar, quem tinha filhos pequenos esses desafios duplicaram devido a atenção ser dividida entre os filhos e os alunos no momento do esclarecimento de dúvidas.

As mudanças que vivenciamos e ainda estamos assistindo no contexto educacional, ocasionou a intensificação do trabalho docente. Essa realidade é destacada na fala da Docente 2 quando relata que:

A rotina do professor mudou totalmente na pandemia, pois, o trabalho aumentou significativamente, haja vista que além da preparação de aulas, material de apoio, ainda tínhamos que destinar grande parte de tempo para atender aos alunos no sentido de esclarecer dúvidas.

O que se observa é que a rotina dos professores mudou completamente com o aumento de trabalho didático e atendimento ao aluno que tinha dúvidas, pois precisavam transmitir as alunas e depois atender individualmente seus alunos por meio de equipamentos e estrutura novas de tecnologias e muitas vezes com pouco conhecimento de uso, como o *google meet*. Uma das ferramentas mais usada foi o *whatsapp* por ser um aplicativo fácil de comunicação.

Diante do cenário atípico de mudanças e adaptações, cabe destacar a importância da formação continuada e tecnológica para os professores e alunos na apropriação do uso de novas tecnologias. No contexto pandêmico da covid-19 exigiu-se um novo profissional que dominasse, articulasse e fizesse manuseio de ferramentas para o ensino online e, de suas práticas pedagógicas mediante o distanciamento social. No entanto, as formações tão necessárias ocorrem de forma rápida e pouco eficaz. Isso fica evidente na fala do Docente 2 que revela que “[...] *houve apenas uma rápida formação (se é que se pode chamar de formação, acho que o termo que define é orientação) que na minha opinião pouco contribuiu com conhecimentos acerca das mediações remotas*”.

Essa não é uma realidade apenas da Escola General Osório, mas em todo o território brasileiro houve essa falta de formações para a mediação com os alunos durante a pandemia, pois tudo aconteceu rápido demais, quem conhecia um pouco de informática ensinava quem não sabia. A metodologia de ensino mudou drasticamente nas escolas públicas da educação fundamental e médio, como destaca o relatório técnico realizado no ano de 2020, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO), em que mais de 53% dos docentes pesquisados (cerca de 15 mil professoras e professores de todas as regiões do país, de redes municipais, estaduais e federais), não tiveram nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais para a docência, além disso, 17% destes não possuem os meios necessários. Tais dados, explicitam os desafios enfrentados pelos professores frente as novas exigências dos decretos que impediam de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus.

Diante de todos os desafios enfrentados pela escola e seus profissionais, no que tange a utilização das ferramentas tecnológicas (manuseio de computador, dispositivos móveis e plataformas digitais; gravação e edição de videoaulas), e falta de

conexão adequada a internet, as aulas não pararam. Quando perguntamos aos docentes, sobre quais estratégias foram pensadas no contexto da pandemia para avançar no processo educativo, eles destacaram que:

Mediante as dificuldades de um momento tão excepcional, as atividades escolares não pararam [...]. Foi necessário a reinvenção das práticas pedagógicas para dar continuidade ao processo educacional de maneira remota. As estratégias educacionais utilizaram as tecnologias da comunicação como mediadoras entre professores e alunos, o conteúdo foi adaptado para o formato digital em videoaulas e arquivos, preparados pelos próprios professores. (Docente 1, 2022). Implementação de aulas mais dinâmicas e atrativas, pois, sabemos que muitos alunos se sentem desmotivados com o ensino remoto; distribuição gratuita de cadernos de atividades para os alunos que não têm acesso às plataformas digitais; busca ativa na tentativa de mobilizar a família e promover o fortalecimento de vínculos com a escola. (Docente 2, 2022).

Observa-se na fala dos professores, que a escola buscou alternativas para atender todas as realidades, considerando que o ambiente escolar é um lugar heterogêneo e com isso, atende diversos sujeitos que se diferenciam em suas peculiaridades. Nesse sentido, torna-se importante o pensar coletivo com todos os envolvidos, para que apesar dos inúmeros desafios que o cenário pandêmico trouxe, haja participação nas atividades pedagógicas propostas.

No segundo semestre de 2021, o município decretou o retorno parcial dos alunos na escola com autorização dos pais e/ou responsáveis que escolhiam a modalidade presencial ou remoto. Isso ocasionou novas mudanças no ensino aprendizagem dos alunos. Usou-se as seguintes modalidades de ensino e aprendizagem a seguir: Modalidade Presencial - Grupo A, 50% de alunos na primeira semana, e Grupo B, 50% de alunos na segunda semana e assim cada grupo tinha duas semanas de aulas por

mês, com redução na carga horária. Os presenciais tiveram de assumir as exigências da vigilância sanitária para sua segurança e dos demais, usando máscara, copo ou garrafinhas individuais, uso de álcool gel na entrada e verificação de temperatura pelo funcionário da portaria da escola.

Os pais que optaram pela Modalidade Remota tinham de ir até a escola buscar as atividades e os livros didáticos para auxiliarem na resolução dos exercícios de seus/suas filhos/as. As atividades de classe e extraclasse, eram desenvolvidas pelos professores de cada disciplina, com os mesmos assuntos ensinados aos alunos presenciais, assim como os livros didáticos, tinham um controle de entrega e devolução, conforme os períodos estabelecidos pelo coordenador da escola. As avaliações eram realizadas na modalidade presencial com questões objetivas em seus respectivos horários, respeitando as regras da vigilância sanitária de distanciamento social. As dúvidas eram resolvidas quando o aluno vinha até a escola no dia em que o professor da disciplina estava em sala de aula, com os alunos presenciais. Os horários das aulas eram disponibilizados nos grupos dos alunos. Muitos alunos não tiveram suas dúvidas solucionadas por motivo de merenda e transporte escolar, que no período estavam suspensos.

Podemos verificar na fala do diretor sobre as dificuldades dos alunos ao retornarem as aulas presenciais. Ele relata que “A SEMED, enviou três pedagogos para trabalharem na biblioteca e reforço escolar, mas apenas dois estão atuando com o reforço, pois a noite não temos aula de reforço escolar na EJA.” (Diretor, 2022).

O que se observou com o retorno das aulas presenciais foi que os alunos principalmente os do 6º e 7º Ano estavam com dificuldade em leitura. O diretor solicitou junto a com a coordenação pedagógica para a SEMED, os profissionais para ajudarem os alunos no reforço escolar, pois o maior problema estava na leitura e interpretação de texto. Com nossa atuação na biblioteca da escola podemos observar de perto essa dificuldade. Os alu-

nos eram selecionados por meio da observação dos docentes em sala de aula e posteriormente encaminhados para a coordenação que direcionava para a biblioteca. Primeiramente os alunos escolhiam o livro que gostariam de ler e guardavam para ser usado quando solicitado, em seguida foi feito o letramento com diferenças de letras e sílabas. Atividades para desenvolver a leitura e a atenção, como exemplo a repetição e rima. Como vamos ver o ensino e aprendizagem na reconstrução do Projeto Pedagógico da EMEF general Osório.

Os desafios para reconstruir o ensino-aprendizagem no Projeto Político Pedagógico no período da pandemia de covid-19 na EMEF General Osório

As discussões apresentadas evidenciam os desafios para a gestão, professores, alunos e familiares para sanar as lacunas causadas pela pandemia no momento da reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) frente às mudanças de paradigmas¹³ na inserção do uso de ferramentas inovadoras no processo ensino e aprendizagem, como tecnologias de mediação dentro e fora da instituição, sendo, nesse contexto, necessário adaptação e reorganização das novas regras da vigilância sanitária e dos meios de comunicação virtual onde todos os envolvidos estão cientes das exigências estabelecidas pelo ensino e aprendizagem nesse período de distanciamento social.

Sendo o PPP o documento mais importante da Escola Pública deve ser elaborado de forma coletiva e participativa, pois é um dos principais mecanismos para efetivação da gestão democrática. Sua elaboração envolve gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis e representantes da comunidade vinculada ao processo educativo da escola, pois o envolvimento de todos é que dá significado ao projeto e assegura sua representatividade como instrumento realista e alinhado

¹³ Um exemplo que serve como modelo; padrão.

204 | aos interesses comuns. É um processo que deve ser desenvolvido sempre observando a realidade onde as escolas estão inseridas, se na zona urbana, rural, ribeirinha, indígena ou quilombolas, visto que, é antes de tudo a expressão de autonomia da escola no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/9.394/96) com obrigatoriedade de elaboração anual. É norteador das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais de curto, médio e longo prazo. Reúne as ideias e decisões assumidas pela escola e suas finalidades educativas. Tem todos os objetivos, diretrizes e ações que devem ser alcançados durante o processo ensino aprendizagem.

A nomenclatura PPP é definida por **Projeto**, porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado tempo sendo constantemente em construção. É **Político** por considera a escola um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. **Pedagógico**, porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.¹⁴

Com base nessa nomenclatura, podemos conceituar o PPP, conforme Vasconcellos (2014, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

¹⁴ Definições baseadas nas informações do site <http://www.somospar.com.br/saiba-o-por-e-o-projeto-politico-pedagogico>

O autor compreende a necessidade de um planejamento coerente com a realidade ao qual a ação está inserida, entende a possibilidade de avaliação e reformulação do planejamento inicial até seu efetivo sucesso, caso necessário corrigindo-o o planejamento até que os resultados alcançados sejam o que é esperado.

A construção do PPP da escola é um desafio para a comunidade escolar. De um lado, possibilita novos horizontes e ao mesmo tempo nos traz indignação diante das condições concretas das escolas brasileiras e dos resultados reais do trabalho escolar. De outro lado, as conquistas da humanidade em nossos dias, os avanços do conhecimento humano sobre a aprendizagem e inteligência e as experiências concretas na educação brasileira coordenadas por processos competentes de efetiva democratização, nos enchem de profundas esperanças em inovar, lutar e modificar os serviços públicos oferecidos à sociedade.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (Veiga, 2007, p. 13).

Assim partimos do pressuposto de que o planejamento participativo não acontece por decreto, ele é fruto de uma construção conjunta, em colaboração, para que a comunidade escolar possa ter corresponsabilidade pelas diretrizes deliberadas para organização e funcionamento da instituição escolar. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o gestor encontre estratégias com vistas a mobilizar toda a comunidade escolar a participar do processo deliberativo. Isto porque as diversas concepções de planejamento precisam ser discutidas, a fim de que a comunidade escolar possa ter subsídios para decidir sobre que

206 | tipo de formação se deseja para os sujeitos envolvidos no processo educacional, e para que ocorra a participação de todos é necessário que se tenha um bom planejamento das ações. Segundo Libânio (1994, p. 222):

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos-conteúdos-métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Como em todo planejamento existe uma teoria e uma prática, ele não é neutro, pois há objetivos a alcançar e uma realidade a ser transformada, assim o ato de planejar exige uma tomada de decisão. E na escola a construção do planejamento é necessário para mudar a realidade, exigindo assim a tomada de decisão no ato de construir ações que busque equilíbrio entre os meios e o fim, entre recursos e objetivos visando melhorar o funcionamento da mesma. O planejamento do Projeto Pedagógico é também um processo reflexivo. Contudo, a reflexão exigida no planejamento conduz nosso olhar para a realidade da escola, realidade física, cultural, pedagógica e social.

A EMEF General Osório não teve tempo de mobilizar a comunidade escolar de forma presencial para a reconstrução do PPP nos anos de 2020 a 2021 nos conforme das Leis, devido ao imediatismo da pandemia e o isolamento social, contou apenas, com apoio do Conselho Escolar, já que este envolve represen-

tantes dos diversos segmentos da comunidade e da SEMED/CAMETÁ, que enviou orientações para a elaboração do PPP, conforme etapas de ações que foram sugeridas pela SEMED/Cameté para a equipe gestora. 1ª etapa – Envolvimento e sensibilização da equipe da escola para promover o engajamento e a visão de conjunto do trabalho a ser realizado; 2ª etapa – Planejamento coletivo para a organizar o processo e definir as atribuições de cada participante; 3ª etapa – Levantamento para coletar dados e fazer um diagnóstico sobre a escola e comunidade escolar; 4ª etapa – Mobilização da comunidade escolar (pais e familiares, responsáveis, vizinhos, lideranças comunitárias, e outros) para participar; 5ª etapa – Análise e socialização dos dados e definição de prioridades para estabelecer metas com a comunidade escolar; 6ª etapa – Elaboração e validação do texto do documento; 7ª etapa – Socialização da versão final; 8ª etapa – (permanente) – Uso do documento como referência para nortear a tomada de decisões no cotidiano escolar. Como não foi possível mobilizar todos os segmentos da comunidade escolar algumas etapas não foram cumpridas como a 1ª, a 2ª, e a 5ª.

Os registros dessas etapas não foram relatados por meio de reuniões presenciais e sim virtual por meio de grupos de WhatsApp, com a gestão da escola e os membros do Conselho Escolar e alguns professores. Sendo um período pandêmico, mas foram tomadas decisões relevantes, como: o Plano de Retomada e medidas preventivas de combate a covid19, com o objetivo de amenizar e solucionar problemas que interferem no processo ensino aprendizagem levando em conta a realidade onde a escola está inserida. Foi entregue à SEMED o Projeto Político Pedagógico reconstruído conforme o relato das estratégias usadas no que se refere ao ensino e aprendizagem vivenciados nos anos de 2020 e 2021; as fundamentações teóricas e bases legais com resoluções e Decretos no período da pandemia.

É importante ressaltar que em todas as atividades a equipe diretiva teve prazos estabelecidos para a elaboração do PPP.

208 | Alguns temas importantes foram considerados para a construção do Projeto Político Pedagógico, mas como a escola já tinha o seu de outros anos foram apenas acrescidos em alguns itens, como: Fundamentação teórica, Plano de Ação, Justificativa, Marco conceitual e outros.

Reconstruir o PPP da EMEF General Osorio em tempos de pandemia foi uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. As novas formas foram pensadas em um contexto de pandemia, de maneira imediatas fora das concepções do Projeto Político Pedagógico. Não compete à SEMED definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular a inovação e coordenar as ações.

Quando perguntamos ao diretor sobre: Como foi reconstruir o PPP de 2020 a 2021 no contexto da pandemia na escola? Ele respondeu:

Reconstruir um PPP em meio a uma pandemia não foi tão fácil, pois é um cenário completamente diferente do habitual, mas a experiência é válida e surgiram muitos desafios a serem superados. Como plano de retomada e mediadas preventivas de combate a covid-19. (Diretor, 2022).

A direção da escola confirma a dificuldade da reconstrução do PPP em um cenário inovador onde foi solicitada aos professores, a equipe escolar e os funcionários a reconstrução do PPP de modo que permitisse aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente e inovadora ao que o momento estava precisando. O PPP foi revisado a partir das vivencias da pandemia com as seguintes perguntas: “Será que a escola precisa de paredes?” “Precisa todos ficarem preso, sentados, olhando uma lousa?” e “O que se espera da escola no período da pandemia?”

Ousadia e inovação foi o que se observou em um novo cenário que não era de reprodução de informações, mas de construção dos conhecimentos a partir dos que já existiam, por meio de uma nova ótica. E agora, com quase dois anos de pandemia

depois, é necessário considerar os impactos e as transformações que a crise sócio sanitária trouxe para a comunidade escolar onde se utilizou uma metodologia quase desconhecida para muitos estudantes.

Sobretudo, ressaltando o avanço de séries (ano) por meio de portarias emitidas pelo Conselho Estadual de Educação, que deixou alunos semianalfabetos. Já que não se podia reter o aluno nesse período, somente com autorização dos pais ou responsável. A Escola General Osório por ter como Missão no seu PPP, “[...] possibilitar uma educação pública de qualidade através da formação de cidadãos produtores culturais e científicos para a formação do trabalho de modo a valorizar o exercício da cidadania, comprometidos com a transformação social” esse período não foi tão favorável para cumprir 100% da missão, por motivo da fragilidade do momento, mas tudo que foi feito contribuiu para a melhoria tanto para a saúde física, intelectual e social do coletivo.

Outro aspecto fundamental que a pandemia trouxe e vai ficar para todos, é que o PPP será continuamente revisado, e não vai perder essa proposta de acolhimento, escuta e confiança com as famílias, bem como as relações de parceria e intersetorialidade, porque a escola não dá conta de tudo sozinha e precisa da compreensão e ajuda da SEMED e da comunidade escolar para juntos garantir direitos.

Considerações finais

Para reconstruir o PPP precisava-se da essência do trabalho que a escola desenvolvia no ambiente escolar no contexto pandêmico, esse ambiente estava além da escola, mas dentro do ambiente familiar também. A dificuldade em torno das reuniões com a comunidade escolar foi enorme, já que a participação presencial era inviável naquele momento.

Esta pesquisa de campo possibilitou analisar e compreender como o ensino-aprendizagem se deu no período da pandemia de covid-19 na EMEF General Osório do município de Cametá/PA como os gestores, docentes e discentes inovaram o ensino aprendizagem para não se perder os anos letivos de 2020 e 2021. Ainda nesse contexto, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos e docentes ao deparar-se com uma dinâmica de sala de aula totalmente distinta do ensino presencial, de forma que os impasses enfrentados parecem por vezes sobressair as novas experiências, fato que talvez se justifique pela resistência ao novo. Foi possível observar com relação ao ensino e aprendizagem, os alunos demonstraram fragilidade, pois os desafios que o novo cenário trouxe escancarou ainda mais as desigualdades na educação do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e EJA, pois a escola estava desprovida de recursos técnicos e materiais, ainda que mínimos, para atender as exigências estabelecidas pela SEMED do município.

Além disso, essa pesquisa nos mostra a falta de formações continuadas em tecnologias digitais para que os docentes pudessem direcionar e articular suas ações frente a especificidade de cada aluno, acentuando uma lacuna já existente. Para tanto, fez-se necessário utilizar estratégias para atender a quase todos em suas peculiaridades e avançar com o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente de inovação no cenário pandêmico na EMEF General Osório no município de Cametá, que se preocupa com a essência de educar e formar sujeitos sociais e críticos, que sejam capazes de transformar a sociedade.

Como sendo o Projeto Político e Pedagógico um instrumento consultivo para estudo de professores, pesquisadores e instituições educacionais em vários níveis, em busca da melhoria da qualidade de ensino, essa pesquisa refletiu sobre um planejamento emergencial que nada se tinha planejado anteriormente no PPP e até o momento de conclusão desta pesquisa o PPP desde período ainda estava incompleto sendo ressignifi-

cado. O que se sugere é que, neste período complexo e inesperado como foi a pandemia de covid-19, a comunidade escolar da EMEF General Osório conclua as etapas de reconstrução do PPP sugeridas pela SEMED para que em seu projeto a escola descreva os registros inéditos de ocorrências e superações de um fato desafiador para toda comunidade escolar contribuindo para o planejamento das propostas educacionais e reconstrução do PPP/2020 e 2021 em uma construção coletiva e democrática, tendo, como ponto de partida, o bem-estar dos envolvidos que ficará na sua história.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação à Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 21 fev. 2022.

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

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 144 p.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. *Revista Praxis*, v. 12, n. 1 (Sup.), dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. 80p.

212 | FRIGOTTO, G. *Os grandes desafios da educação no contexto atual*. Live realizada no dia 23 abr. 2020. TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RA2s8qiwtdU>. Acesso em: 21 fev. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – GESTRADO. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. CNTE, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). p. 222.

OLIVEIRA, C. P; PERES, J. O.; AZEVEDO, G. X. de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de covid-19. *Reeduc-UEG*, v.7. n.1, jan./abr./2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11556/8225>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, G; SILVA, A. V; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 15, n. 1, jan. 2021. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v14i0.77531>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, B. M. V.; SILVA, J. B. do C.; FERREIRA, M. S. Educação Básica no estado do Pará em tempos de pandemia: uma análise crítica da legislação. In: LACERDA, T. E.; TEDESCO, A.L. (Org.). *Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades*. Curitiba: Bagai, 2020. 272 p. v. 2.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1777813/mod_resource/content/1/projeto%20politico%2011%20a35.pdf.
Acesso em: 09 abr. 2022.

213

7

Escola e identidade negra: o papel da gestão escolar na cidade de Marituba no processo de construção de uma educação antirracista

Edvan da Silva Conceição

Rosemeire de Oliveira Souza

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a colaboração da gestão escolar na construção e efetivação de um planejamento que leve em consideração os múltiplos mecanismos que contribuam positivamente para a construção da identidade negra. Para atingirmos esse objetivo, dialogamos com o seguinte referencial teórico: Gomes (2002); Araújo (2019); Almeida (2019); Coelho e Dias (2020). Esta pesquisa é caráter qualitativo e utilizou um questionário, composto por dez questões, que orientaram as entrevistas realizadas com os/as ocupantes dos cargos de gestão em duas escolas públicas da cidade de Marituba, região metropolitana de Belém, estado Pará. Este artigo estrutura-se dois tópicos que se debruçam sobre a reflexão dos papéis da escola pública e de seus gestores e gestoras no processo de construção da identidade negra, em especial nas escolas analisadas no decorrer da pesquisa. É de fundamental importância compreender esse desenvolvimento, pois, quando realizado de forma aprofundada, esse espaço possibilita a construção e o reconhecimento dessa identidade negra, viabilizando sua expressão para além dos muros escolares.

Palavras-chave: gestão escolar; educação antirracista; identidade negra.

Introdução

As relações sociais presentes no tecido social brasileiro são tencionadas cotidianamente por posturas, que são frutos do discurso colonial que cristalizou estereótipos, percepções e comportamentos que precisam ser urgentemente desconstruídos. Relações recortadas por períodos horrendos que moldaram pessoas. Muitas dessas até os dias atuais lutam constantemente contra a marginalização de suas vozes e corpos.

A população negra vivenciou parte da degradação de sua existência, ocasionada por múltiplos processos que lhes coisificaram, retirando de si o status de seres humanos. Trezentos anos de escravidão da população negra no território brasileiro deixou cicatrizes que se perpetuaram em estruturas psicológicas, sociais, políticas e econômicas, responsáveis pelas bases da sociedade atual.

O presente artigo tem como objetivo analisar a colaboração da gestão escolar na construção e efetivação de um planejamento, que leve em consideração os múltiplos mecanismos que contribuem de forma positiva para a construção da identidade negra.

Segundo Santos (2001), “o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (Santos, 2001, p. 99). A construção dessa imagem carregada de elementos negativos atravessa o processo formativo identitário de diversos indivíduos negros, compreender a importância de desconstruir essa imagem deve ser uma ação empregada por todos. Diante disto, a problemática que norteou a pesquisa materializou-se na seguinte questão, de que forma a gestão escolar contribui para a efetivação de uma educação antirracista?

Buscaremos compreender o papel da gestão escolar frente às discussões sobre as relações étnico-raciais, pois ainda são perceptíveis as formas equivocadas desenvolvidas para tratar esta temática. O que se observa é que a temática racial é trabalhada em momentos pontuais, como nas datas comemorativas ou em casos que desvelam comportamentos racistas. Nesses casos, há uma concentração de informações em um único momento, trabalhado de forma superficial, o que não contribui para a amplitude do debate em questão e, muito menos, para a construção de ações que implantem uma educação antirracista.

Para Mota (2021, p. 15), “partimos do princípio de que o ensino antirracista se pauta na educação para a liberdade e, sobretudo, na educação para a justiça e a felicidade”.

A educação antirracista é uma nova forma de pensar como e o que é ensinado nas escolas, não é só a inserção de mais conteúdos e sim compreender a necessidade de reconstruir novas possibilidades de incluir esses grupos que foram historicamente excluídos. Desta forma, deve-se compreender que esta educação quando aplicada de forma a desconstruir estereótipos negativos, possibilita a reflexão crítica sobre o papel imposto a esses indivíduos em nossa sociedade.

A pesquisa desenvolvida neste artigo é de caráter qualitativa, utilizando-se do método de entrevista para coleta de dados e posterior análise, com base no referencial teórico disponível sobre a temática em questão. Segundo Nunes; Nascimento; Alencar Luz (2016, p. 147), “a pesquisa de abordagem qualitativa proporciona um leque de métodos de investigação e coletas de dados, através de entrevistas, observações, documentos, registros, filmes”. As entrevistas possibilitam investigar a persistência ou não da ausência de debates e ações que promovam esses espaços, em que possa viabilizar elementos para que os indivíduos construam de forma positiva as suas múltiplas identidades, em especial a negra.

Foram selecionadas duas gestões de escolas públicas da cidade de Marituba, região metropolitana da cidade de Belém estado Pará, para a realização de uma entrevista estruturada em dez perguntas, tendo em vista o papel das referidas gestões nas discussões sobre relações étnico-raciais dentro e fora da escola.

Apesar de ambas as escolas serem públicas, a seleção dos/as gestores/as para a construção dessa pesquisa ocorreu pelo fato de ocuparem os cargos em escolas estratégicas, localizadas em espaços distintos de Belém, e por serem regidas por redes de ensino diferentes.

As escolas selecionadas são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alcântara, localizada na rua Uribocha Velho, nº 1220, e a Escola Estadual de Ensino Médio Fernando Ferrari, localizada na rua Claudio Barbosa, nº 550¹.

As visitas as escolas ocorreram em meio a situações atípi-

¹ A partir de agora identificaremos as escolas pelo seu vínculo com o município e com o estado, ou seja, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Alcântara, quando mencionada, será utilizada a sigla “E. M” e a Escola Estadual de Ensino Médio Fernando Ferrari, a sigla “E.E”, para facilitar a fluidez da escrita e leitura deste artigo. As gestões e coordenações pedagógicas das escolas não serão identificadas, apesar da autorização de ambas para identificação tanto da escola como dos seus nomes, optamos por identificar só as escolas e resguardar as identidades dos/as ocupantes dos cargos de gestão.

218 | cas, devido ao retorno ainda gradual das atividades presenciais, pois, durante o período em que a pesquisa se desenvolveu, parte das atividades escolares estavam acontecendo de forma híbrida, em virtude do contexto pandêmico ocasionado pela covid-19. No entanto, as entrevistas aconteceram de forma presencial.

O artigo estrutura-se em dois tópicos. No primeiro traçamos uma discussão teórica com intuito de entender o papel da escola e em especial da gestão escolar, na construção de um espaço que proporcione a formação positiva da identidade negra. Neste sentido, verificar aspectos que auxiliem na formação escolar, levando em consideração a identidade negra e a sua valorização, dando oportunidade de se criar uma forma de ver a contribuição das populações negras no processo histórico.

No segundo tópico, o foco será o papel do/a gestor/a, com o objetivo de demonstrar se há ou não ações desenvolvidas por eles.

É importante compreender a sintonia construída entre a gestão e os demais membros que compõem o corpo escolar, pois conflitos e atritos sempre estarão presentes no desenvolvimento de qualquer trabalho em grupo. Deve-se compreender a necessidade de romper com essas barreiras impostas, com o intuito de efetivar projetos e ações que se desenvolvam ao longo do período escolar, possibilitando um trabalho contínuo na efetivação de um espaço que forneça o reconhecimento e a construção dessa identidade negra.

O referencial teórico utilizado para a construção deste artigo centra-se nas discussões relacionadas a identidade negra e o espaço escolar. Para isso utilizamos: Gomes (2002); Araújo (2019); Almeida (2019); Coelho e Dias (2020).

Por fim, devemos compreender que desenvolver pesquisas sobre relações étnico-raciais na escola, seja pública ou particular, é contribuir para a produção de material científico que sirva de base para as demandas desse grupo social, que ainda sofre com ataques sistêmicos, físicos e simbólicos, a sua existência.

Logo, urge a compreensão de estarmos constantemente na vigilância pela efetivação de políticas públicas que cessem esses múltiplos ataques.

Identidade Negra e o Espaço Escolar

“Como é difícil ser negro no Brasil.”
(Araújo; Braga, 2019, p. 271).

Esse pequeno trecho demonstra os variados ataques, físicos e simbólicos, sofridos por indivíduos negros e negras. As autoras materializam em sua pesquisa a dura realidade construída com base no racismo, fruto das mais terríveis atrocidades acometidas contra as populações negras. A escola assume um importante papel no combate a esse cenário, tendo em vista, que esses espaços devem desenvolver formações, em que esses indivíduos se sintam representados. A ausência de referências positivas contribui para o não reconhecimento dos elementos que formam a identidade desses indivíduos. Santos (2001) reafirma,

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. (Santos, 2001, p. 102).

Como se pode ver, a escola torna-se esse espaço, pois, ao adentrar neles, os sujeitos levam consigo suas bagagens sociais, compostas por múltiplas vivências e responsáveis por parte da sua formação identitária. A autora aponta que a escola detém um grande percentual no processo formativo da sociedade. Logo, é de fundamental importância que as demandas da população negra sejam reconhecidas e respeitadas nesses e, para além desses espaços, contribuindo para o enfrentamento da exclusão histórica sofrida por esses sujeitos. Gomes (2002) aponta que,

[...] o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência de negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas (Gomes, 2002, p. 40).

É necessário ter o cuidado ao se utilizar práticas e discursos que desconsiderem a diversidade dos grupos existentes na escola e, em especial a população negra. Foi construída e perpetuada uma ideia errônea ao qual todos os negros são iguais. Eles não são homogêneos e essa diversidade deve ser respeitada e trabalhada no espaço escolar. Segundo Roos (2010),

Na escola construímos nossos valores éticos em relação as diferenças, portanto, faz-se necessário um incessante trabalho pedagógico-social de conscientização e valorização do aluno afrodescendente, para que nos distanciemos de ideias e de crenças pré-concebidas e estereotipadas onde o negro é sempre visto e lembrado com adjetivos chulos e excludentes que empobrecem as relações (Roos, 2010, p. 11).

Desta forma, é que podemos repensar a identidade negra, pois, como sabemos, a construção dela é atravessada por diversos elementos que nem sempre contribuem de forma positiva para a sua formação, principalmente dentro de uma estrutura social racista, com raízes em um passado colonial escravocrata.

Gomes (2001, p. 89) destaca que, no Brasil, ser negro é tornar-se negro e a escola é um dos locais que nos descobrimos negros. Acreditamos nisso, baseados no racismo e nas relações sociais que lá se estabelecem. Lembrando que a temática racial apresenta suas especificidades de acordo com as regiões nas quais as escolas estão inseridas.

Nas escolas desta pesquisa, observou-se que, os responsáveis pela gestão e coordenação pedagógica mostram-se sensíveis as discussões e a importância da temática das relações étnico-raciais.

Na E.M reforçou-se, a todo momento, a atuação no combate ao racismo e à discriminação, principalmente após o caso de discriminação e práticas de *bullying* relacionados ao cabelo de uma aluna negra. Oficinas e palestras foram desenvolvidas ao longo do ano, conforme informado pela gestora e pela coordenadora pedagógica, demonstrando a atenção dada a temática e possível transformação dessa escola em um espaço, na qual alunos/as negros/as possam iniciar ou continuar o processo formativo de sua identidade.

Todavia, quando perguntado a coordenadora pedagógica sobre a importância da construção da identidade negra, em um primeiro momento, ela enfatizou a importância do trabalho com a temática, explanando a sua compreensão sobre o assunto. No entanto, ao final da fala, expressou discordar da lei de cotas, por achar desnecessário a reserva de vagas para esse público. Segundo a coordenadora:

[...] Eu não concordo com as cotas para negros, pois, eu penso que negro é gente, é como branco, como qualquer outro tipo de raça e que ele precisa se valorizar, porque quando eu determino uma cota para negros eu estou me desvalorizando, eu penso que ele está se desvalorizando, que ele é menor que os outros, que ele precisa ter aquela vaga garantida porque ele é negro, então eu tenho a minha vaga garantida porque eu sou pobre, eu sou de baixa renda, então vou ter a minha vaga garantida, entendeu, eu penso que negro é gente, negro é como branco, ele pensa ele raciocina, ele tem condições de alcançar os objetivos dele desde que ele seja determinado, entendeu (Coordenadora Pedagógica, E.M. Entrevistada em 30/03/2022).

A gestora não leva em consideração, os processos históricos aos quais os povos africanos e afro-brasileiros foram submetidos, no decorrer de nossa história. No caso, a escravidão, a abolição, sem serem considerados os direitos desses povos, como, por exemplo, o acesso à educação.

E, assim, a não compreensão da exclusão de determinados

segmentos na sociedade brasileira, faz com que muitos indivíduos se utilizem de um discurso de cunho meritocrático para deslegitimar determinadas políticas sociais, partindo da premissa que só apenas o merecimento e dedicação do indivíduo o levará a ocupar determinados espaços.

A gestora ignora toda estrutura construída historicamente que exclui e discrimina a população negra que em grande parte ainda se encontra marginalizada, tendo acesso deficitário aos serviços mais básicos, tais como: escola, moradia, trabalho, saúde, segurança e lazer, serviços de grande importância no desenvolvimento de qualquer indivíduo ou grupo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

As desigualdades étnico-raciais, reveladas na breve série temporal considerada neste informativo, têm origens históricas e são persistentes. A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política (IBGE, 2019, p. 12).

A persistência dessas exclusões, demonstra o quanto alguns indivíduos não podem apenas se valer de um falso sistema meritocrático, existente em um país com evidentes desigualdades, para ocupar determinados espaços, entre esses à universidade.

Na E.E, a entrevista foi realizada com o vice gestor, que expressou de forma superficial a necessidade de construção de uma escola, em que pautas como a formação da identidade negra seja considerada parte das prioridades. Apesar de destacar a importância, não citou ações que a escola desenvolve para a promoção das relações étnico-raciais. O vice gestor informou que era de sua responsabilidade os assuntos administrativos, ele se dedicava mais a essa parte da gestão, enquanto assuntos pedagógicos eram mais de responsabilidade da gestora e coordenadora pedagógica.

A separação de atividades possibilita um questionamento sobre o caráter de trabalho coletivo e democrático que deve ser desenvolvido na escola. Segundo Alonso (2002),

[...] o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas nos moldes em que costuma ocorrer. Mesmo porque, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem as atividades-fim, ou propósitos da organização escolar (Alonso, 2002, p. 23).

São necessárias ações em conjunto para a solidificação de um espaço em que negros e negras possam desenvolver-se, sentindo-se seguros e acolhidos durante esse processo. Para isso ocorrer, o corpo técnico-administrativo e pedagógico deve estar ciente das ações e com a formação adequada para possibilitar aos alunos, diálogos que tragam referências positivas sobre a diversidade existente no tecido social. A fragmentação entre administrativo e pedagógico gera ações frágeis e de curta duração, pois, o/a gestor/a deve acompanhar sempre que possível o que está sendo desenvolvido no chão da sala de aula, caso contrário, tornam-se apenas personagens sem expressividade ao longo desse processo.

De acordo com Wilma de Nazaré Bahia Coelho e Sinara Bernardo Dias (Apud PENIN, 2011, p. 161), o conhecimento que os ocupantes dos cargos de gestão devem possuir sobre o cotidiano da escola é fundamental para a construção de ações efetivas e sólidas, possibilitando transformações significativas nessa rotina escolar.

[...] o conhecimento do cotidiano da escola é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado [...] Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade de ensino aí realizada (apud Penin, 2011, p. 161).

As gestões analisadas apesar de demonstrarem sensibilidade em relação a temática abordada nesta pesquisa, observou-se que a E.M possui um trabalho em conjunto, que mesmo não tendo como objetivo central o debate das relações étnico-raciais, trabalha-a de forma transversal, incluindo não só os alunos foco dessa temática, mas todo o corpo técnico e administrativo. Com isso, promove o desenvolvimento coletivo ao compreender os diversos elementos que perpassam a identidade negra.

Na E.E, verificou-se a tentativa de desenvolver ações contínuas sobre a temática em questão, porém, a ausência da Secretaria Estadual de Educação no repasse de subsídios e materiais é uma barreira no desenvolvimento dessas atividades e ações. Com isso, identifica-se a divisão de responsabilidades entre a gestão da escola e a Secretaria de Educação do estado, na ausência da construção de um espaço formativo étnico-racial.

Sendo assim, precisa-se compreender que a escola não se desenvolve sozinha e que um trabalho conjunto no chão da escola é fundamental para sanar as barreiras persistentes nesse espaço. Logo, a gestão é um elo central entre o estado/município e as demandas estudantis.

A Gestão Escolar Frente a Construção de uma Educação Antirracista

A escola é responsável por uma parcela do processo formativo do indivíduo. Sua estrutura torna-se um mecanismo de construção e reconstrução das múltiplas identidades presentes no tecido social. Segundo o artigo 11, da Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica,

[...] a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (Brasil, Ministério da Educação, 2010).

Desta forma, deve-se compreender que a escola, em especial a pública, tem que estar apta a construir um diálogo entre essas múltiplas realidades que se inter cruzam nesse espaço, sabendo-se que muitas dessas realidades contribuem para a formação identitária dos indivíduos, formando tanto os/as alunos/as, quanto técnico-administrativo dessa estrutura. Sendo assim, identificar, reconhecer e estimular o desenvolvimento dessas identidades deve ser parte da missão desta instituição.

Uma forma de embasar, assegurar, assim como orientar uma educação de qualidade que corresponda à ideologia da educação como um direito - com objetivo emancipador e promotor da igualdade – é a observação de diretrizes que ratificam a importância da temática do respeito à diversidade (Macedo, 2014, p. 12).

Conhecer e manter-se constantemente informado sobre a legislação educacional vigente, bem como suas alterações ao longo do tempo, é uma forma de utilizar esse instrumento como mecanismo de efetivação de direitos. Isto é fundamental para a construção de um espaço que possibilite a múltipla formação dos indivíduos, especialmente no tocante a diversidade, pois este conceito ainda é utilizado de forma esvaziada, em muitos casos por falta de formação e compreensão sobre sua importância.

O conceito diversidade abarca uma gama de elementos que devem ser trabalhados para além de pequenos momentos, extrapolando os muros da escola. Esta é um ponto de referência para o desenvolvimento intelectual, cultural, político, social e econômico de indivíduos, sendo um dos primeiros espaços que os estudantes terão acesso e que compartilharão múltiplos conhecimentos.

A gestão escolar possui responsabilidade na construção desse espaço formador, sendo que esta deve possuir o caráter democrático em sua estrutura. A gestão democrática é compreendida neste trabalho, conforme Souza (2009) expressa,

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual 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 daqueles problemas (Souza, 2009, p. 125).

Esse caráter político-participativo tão fundamental a gestão democrática, possibilita a construção de uma educação antirracista. O diálogo, construído a partir de análises feitas por uma coletividade, pode contribuir para um olhar mais sensível sobre a presença do/a negro/a no espaço escolar. Tais como, a colaboração na criação e no desenvolvimento de projetos que forneçam acessos à novas correntes epistemológicas que reflitam sobre as singularidades desses indivíduos e a ação dos demais agentes nos espaços aos quais estejam inseridos. Com isso, se viabiliza o enfrentamento às exclusões históricas desses grupos que tiveram sua existência relegada à inferioridade durante séculos.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por ambas as gestões pesquisadas neste artigo, vislumbramos a carência de um maior estímulo à discussão sobre as relações étnico-raciais. No entanto, observa-se que a E.M busca construir um espaço formativo, mesmo sendo este ainda superficial. Quando as ações são construídas, percebe-se a ausência de aprofundamento nas discussões, que resultam em posturas e diálogos momentâneos sobre o/a negro/a e os múltiplos processos que atravessam a sua existência.

Os níveis de dedicação a essa questão são diferentes em ambas as escolas, apesar de argumentos diferenciados para o desenvolvimento ou não dessas ações, a compreensão sobre a importância dessa temática é presente na fala de ambos os entrevistados, porém, ainda existe muitas justificativas para o não aprofundamento dessa discussão no espaço escolar.

A gestão da E.E demonstrou ser bem mais deficitária, no que concerne ao avanço para as discussões sobre essa temática.

Construiu ações dispersas e simplificadas que não possibilitaram um trabalho a longo prazo. Tratou de forma resumida e pontual a temática, ou seja, não rompeu com uma concepção que busca trabalhar os diversos conteúdos que explicam a formação identitária negra, e como o/a negro/a e suas contribuições e ações no continente africano e no Brasil, em um único dia ou mês do ano. No caso, em novembro e no Dia da Consciência Negra, como uma suposta aplicação da Lei 10.639/03. Essa forma de trabalho contribui para a superficialidade no enfrentamento ao racismo estrutural que ainda rege a nossa sociedade. Segundo Almeida (2019),

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. (Almeida, 2019, p. 32).

O desvelamento dessas ações racistas consideradas “normais” dependem de ações ativas a longo prazo que envolvam toda a estrutura escolar e social. Caso contrário, essas ações quando superficiais apenas servem como justificativa de que algo está sendo realizado. Entender essa estrutura racista e combatê-la, deve ser um dos pilares de todas as instituições e, em especial, a escola e sua gestão, compreendendo que essa estrutura excludente atinge todos, porém, os que mais sentem são os negros e negras que ainda são as principais vítimas dessas relações de poder.

A gestão da E.E, representada pelo vice gestor, demonstrou-se sensível ao debate sobre as relações étnico-raciais, porém,

228 | não apresentou os projetos que a escola desenvolvia e muito menos a iniciativa de construir, como já citado acima. Porém, esta situação nos deixou perplexos, pois o gestor passou pelo período de debate para a construção, promulgação e execução da Lei 10.639/03 e, mesmo assim, manifestou um despreparo sobre essa questão. Assim, infere-se que divisão feita entre o trabalho administrativo e o pedagógico por esta gestão não condiz com o trabalho coletivo e participativo que devem ser desenvolvidos nessa estrutura.

Ao longo das entrevistas, optou-se por não mencionar a Lei 10.639/03 e nem outros dispositivos legais nas perguntas de forma direta, como uma forma de identificar se ela seria mencionada pelos entrevistados. Enfatizamos que em nenhum momento os entrevistados acionaram esses dispositivos como forma de embasar as ações desenvolvidas sobre a temática em questão. O conhecimento aprofundado sobre esses dispositivos são fundamentais para a orientação das referidas ações, bem como o respaldo legal para o seu desenvolvimento, a sua não citação pode demonstrar um certo desconhecimento dos depoentes.

Ao continuarmos a entrevista com a coordenadora pedagógica da mesma escola, esta apresentou algumas justificativas para não construção de projetos sobre a temática estudada no espaço escolar. Explicou que a ausência se dá devido ao distanciamento da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), que é um departamento da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no dia a dia da escola, deixando-os sem auxílio para a construção de ações que visem o debate sobre as relações étnico-raciais. Segundo o blog mantido por esta coordenação, a COPIR tem como finalidade,²

superar as práticas discriminatórias étnico-raciais no ambiente escolar, investindo na formação dos professores e professoras da educação básica e na elaboração de materiais

² Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/3846-estrutura-organizacional>. Acesso em: 14 jun. 2022.

didáticos que levem o/a educador/a refletir sobre suas práticas pedagógicas na preparação do/a educando/a para o exercício pleno da cidadania, considerando a pluralidade étnico-racial brasileira e atendendo aos dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, alterada pela Lei 10.639/2003, e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana. (Disponível em: <http://copirseduc.blogspot.com/p/quem-somos-e-oque-fazemos.html> Acesso em: 14 jun. 2022).

Observando as informações fornecidas pela coordenadora entrevistada junto com as que estão disponíveis no blog citado, um questionamento surgiu. Porque a SEDUC por meio da COPIR não fornece subsídios suficientes para a construção de projetos que atendam escolas em toda extensão territorial do estado?

Os motivos podem ser variados, gostaríamos de apresentar um que seria uma possível causa da deficiência na atuação da COPIR, frente a finalidade que se propõem. Silva (2012), ao pesquisar sobre a atuação da COPIR, descreve que em uma de suas visitas à coordenação, presenciou a cobrança do estado por ofício, com intuito de identificar o nível de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais. A coordenação informou a resistência da criação de ações para essa finalidade dentro da própria instituição, além de apontar o desinteresse tanto de funcionários da SEDUC como de professores e técnicos que compõem essa estrutura educacional, como motivos para falhas na efetivação da referida Lei.

Sabe-se que desenvolver ações que sirvam como enfrentamento ao racismo que estrutura a nossa sociedade não é uma tarefa fácil. Deve ser criada e executada de forma conjunta. Órgãos, escolas e sociedade devem agir em prol da erradicação dessas múltiplas ações racistas que ferem cotidianamente negros e negras, produzindo, assim, um efeito devastador na existência desses indivíduos.

O engessamento de instituições, principalmente as que tem por finalidade o debate da temática em questão, tornou-se uma ferramenta utilizada em prol da manutenção do poder, o qual determinados grupos políticos utilizam desta, para renovar pautas ou ações que vão de encontro a lutas por direitos historicamente negligenciados, como por exemplo, as reivindicações do movimento negro por acesso à moradia, saúde e educação de qualidade. Retrocessos como estes e ataques a diversos outros grupos minoritários, ficaram bem mais visíveis a partir de uma intensa movimentação de grupos de ideologias radicais conservadoras, como observamos em 2022 no governo federal. No citado governo, políticas para a promoção e acesso a direitos de grupos minoritários tornaram-se quase inexistentes.

Uma matéria publicada em 24 de agosto de 2022, no jornal Folha de São Paulo e reproduzida pelo portal de notícias do site UOL, materializa o descaso citado anteriormente, o título destaca “Bolsonaro repete 2018 e ignora políticas para negros em programa de governo”³, A matéria em questão, demonstra como o então governo tratou a temática racial na sociedade brasileira. Desta forma, é necessário que haja reformas profundas nas estruturas políticas, econômicas e sociais para que o enfrentamento ao racismo ocorra efetivamente, e a escola e toda sua estrutura deve ser um dos instrumentos para esta ação.

A coordenadora pedagógica da E.E demonstra interesse no debate, apesar da ausência e do descaso da COPIR/SEDUC,

[...] nós fizemos aqui em 2019, no período que sempre se comemora, no que eu acho que não poderia ser somente em novembro né, eu chamei uma professora coordenadora do curso de ciências da religião na UEPA, e ela enviou uma equipe de acadêmicos e os alunos gostaram de mais do trabalho que eles fizeram aqui, eles fizeram uma oficina né, de-

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/08/bolsonaro-repete-2018-e-ignora-politica-para-negros-em-programa-de-governo.shtml>
Acessado em 24/07/2023.

monstrando ações, comportamentos do dia-a-dia, e foi muito interessante, os alunos gostaram de mais disso. Infelizmente a gente não pode dá prosseguimento a esse trabalho que foi feito somente no ano de 2019, nós temos programação para o ano de 2022, precisamos retomar isso, mas eu acredito que a SEDUC poderia nos dá muito mais suporte, pedir da UEPA apesar da UEPA ser estadual, mesmo assim eu acho que deveria ser uma ação constante e não quando a gente solicitasse, então esse setor que existe dentro da SEDUC ele nunca veio aqui na escola. (Coordenadora Pedagógica da E.E, 20/04/2022).

O desalinho entre a SEDUC/COPIR e a E.E produziu a ausência desses projetos em fluxo contínuo, tão prejudicial ao processo formativo não só de negros e negras, que são os sujeitos principais a serem atendidos por essas ações, assim como dos demais indivíduos inseridos nesse espaço. O processo formativo não vai só em prol da construção da identidade negra, mas sim em entender que esses indivíduos fazem parte da estrutura social brasileira. E seus ancestrais são responsáveis por uma parcela da construção da sociedade e do Estado, e esta participação deve ser valorizada. Essa compreensão produz a luta contra o racismo.

A gestão da E.M afirmou que trabalha com as questões étnico-raciais na escola, demonstrando a compreensão da impossibilidade de resumir em apenas um dia ou um mês a gama de questões que formam o debate sobre a igualdade racial, percepção fundamental e que deve ser replicada as demais escolas, seja em nível municipal ou estadual. Deve-se compreender que essa formação não se restringe as paredes da sala de aula. Ela deve transpô-la, atingindo a todos os inseridos nessa estrutura escolar, bem como romper os muros da escola, passando a servir de base e referência para comunidade como um todo. O problema do racismo não está só na escola, e sim em todos os espaços sociais, públicos ou privados.

A gente trabalha o ano todo e no Dia da Consciência Negra a gente faz um grande evento para fazer o apanhado de todos

os projetos e de tudo que aconteceu ao longo do ano, a gente não trabalha especificamente só nesse dia, a gente trabalha desde o início do ano até mesmo porque temos alunos lá no anexo, nós temos uma escola anexo que também é educação infantil e a gente já procura trabalhar desde o nível dois até as demais séries. (Gestora da E.M, 30/03/2022).

Para a efetivação de uma educação antirracista, os indivíduos devem ter acesso à formação não só no processo construtivo de sua identidade no que concerne ao indivíduo negro/a, mas sim ter a possibilidade de romper com diálogos e concepções que ainda reproduzem ideologias racistas que moldam atitudes, ações e comportamentos de grupos que não passaram por esses múltiplos processos de exclusão. Logo, um trabalho contínuo e de forma aprofundada da temática, é essencial para a inserção e reconhecimento de forma igualitária de todos os agentes inseridos na sociedade.

Conclusão

Ao chegarmos no final desse artigo observamos o papel relevante que deve ser desempenhado por uma gestão escolar na educação básica, entendendo que uma estrutura escolar deve formar-se a partir de um trabalho coletivo, o processo formativo deve ser contínuo e não só dos/alunos/as mais sim de todos/as que circulam por esse espaço. A identidade negra e os múltiplos elementos que à formam devem ser compreendidos em seu longo processo de construção, ao qual, em muitos casos foram excluídos. Negros e negras sofrem cotidianamente a investida de movimentos que ainda tentam silenciá-los, seja em seus traços corporais e sociais, ou pelo apagamento de sua representatividade.

A escola deve fornecer um ambiente, onde, esses indivíduos possam desenvolver se compreendendo todas as matrizes que formam a sociedade, ao qual está inserido, e principalmente tendo acesso a um ensino que não exclua e silencie a contribuição desses grupos que enfrentam constantemente a tentativa de

apagamento de sua história. As gestões analisadas nessa pesquisa demonstraram, que diversos grupos em especial o movimento negro denúncia, o descaso empreitado pelo Estado a ações que rompam com essas múltiplas exclusões que sinalizamos ao longo deste trabalho.

A gestão da E.M demonstrou que o trabalho é feito ao longo do ano, mesmo que de forma fragmentada, a escola busca fomentar o debate sobre a temática em questão, porém, a ausência de auxílio da Secretaria Municipal de Educação, a falta de avaliação sobre esses projetos, e a perceptível falta de aprofundamento na formação dos indivíduos que compõem essa estrutura escolar, nos sinaliza o quanto essa escola analisada, ainda caminha a passos lentos rumo a efetivação de uma educação antirracista, não busca fazer para além do mínimo que é esperado. A gestão da E.E deixa bem mais evidente esse descaso na esfera estadual, sendo mais estarrecedor a existência de um departamento específico a essa finalidade dentro da Secretaria Estadual de Educação, e que não realiza ou fornece subsídios para a construção de um trabalho a longo prazo.

O racismo está presente em toda a estrutura social que forma a nossa sociedade. Sendo assim, carece de novas investigações sobre os reflexos da Lei 10.639/03, bem como, a efetivação dessa lei. Problemas antigos não devem ser deixados de lado enquanto não são resolvidos, é necessário que a formação continuada sobre a temática em questão não seja direcionada só ao professor/a, mais sim a todos e todas inseridos nessa escola. Bem como, fomentar revisões constantes nas ações que são desenvolvidas nas escolas com intuito de aprofundar o debate da temática, verificando o seu progresso. Mudanças profundas nessa estrutura escolar e nos órgãos responsáveis pela educação são essenciais para desvelamento desse racismo estrutural. Combater o racismo deve ser uma ação de todos e todas.

Sendo assim, concluímos que mesmo após dezenove anos de promulgação de uma Lei específica sobre as relações étnico-

234 | -raciais, ainda existe escolas que trabalham de forma superficial a temática aqui abordada. A persistência de uma concepção errônea de separação entre trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido por uma gestão escolar, ainda é uma realidade existente. Logo, compreendemos que a criação de projetos que possibilite a desconstrução de estereótipos formados sobre a população negra, ações que viabilizem a construção de novos referências, bem como a formação de uma representatividade que não exclua, discrimine ou silencie nenhum grupo social é fundamental para rompermos com posturas cristalizadas, possibilitando assim, o desenvolvimento e efetivação de uma educação antirracista.

Referências

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. *Revista Exitus*, vol. 9, nº 2, p. 263-291, 2019.

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén. 2019.

BELÉM. Inventário da oferta turística do município de Marituba – PA. CEPI, Coordenação de Estudos, Pesquisas e Informações. SETUR, PA. 2015. Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot_de_marituba_2015_.pdf Acessado em: 09/05/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA Acessado em: 09 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Bahia; DIAS, Sinara Bernardo. *Relações raciais na escola: entre legislação e coordenação pedagógica*. Revista da ABPN, v.12, nº 32. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43219080/RELAÇÕES_RACIAIS_NA_ESCOLA_ENTRE_LEGISLAÇÕES_E_COORDENAÇÕES_PEDAGÓGICAS_WILMA_DE_NAZARÉ_BAÍA_COELHO_E_SINARA_BERNARDO_DIAS. Acesso em: 14 jul. 2022.

GOME, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: selo negro, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912> Acesso em: 12 jul. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 09 maio 2022.

MACEDO, Aldenora Conceição de. *Gestão escolar e educação antirracista: a implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva da educação como direito*. Universidade de Brasília, Curso de Especialização em Gestão Escolar (Monografia). Brasília, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9138/6/2014_AldenoraConceicaoodeMacedo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no

236 | 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismoidentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afro-descendente: um racismo aos avessos? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index> Acesso em: 14 jun. 2022.

MOTA, Thiago Henrique. *Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores a práticas escolares*. Porto Alegre: FI, 2021. Disponível em: <https://www.editorafi.com/182antirracismo> Acesso em: 04 jul. 2022.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes do; ALENCAR LUZ, Maria Aparecida Carvalho. *Pesquisa científica: conceitos básicos*. ID on Line Revista de Psicologia, ano 10, n. 29. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390> Acesso em: 14 jun. 2022.

PARÁ. Coordenação de Educação para a Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://copirseduc.blogspot.com/p/quem-somos-e-o-que-fazemos.html> Acesso em: 14 jun. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/3846-estrutura-organizacional> Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Roseane Brito da. A experiência da COPIR abordando as expressões afro religiosa na implementação da lei 10639/03 no estado do Pará. *Anais dos Simpósios da ABHR*, v.13. São Luís, 2012.

Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/500> Acesso em: 14 jun. 2022.

237

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04 jul. 2022.

ROOS, Roseli Rezende. *O preconceito racial no contexto escolar*. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

8

O Plano Municipal de Educação e os desafios da Educação Infantil em Cametá-PA: reflexões sobre a Meta 1

Elielson Farias dos Prazeres

João Batista do Carmo Silva

Resumo: O presente artigo analisa a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Cametá-PA, com vista a discutir se os objetivos e estratégias traçados nesta meta foram alcançados. Neste particular, o recorte temporal da pesquisa se dá nos anos 2016 a 2021. Utilizamos como metodologia a abordagem Quanti-Qualitativa e como instrumento de coleta de dados a análise documental. Para discutir sobre a educação infantil utilizamos como referências Brasil (1988, 1996) e Rehem e Faleiros (2013) e para debater sobre a importância dos Planos de Educação na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação infantil utilizamos Azevedo (2014), Bordignon (2009), Cametá (2015), Neto, Castro e Garcia (2016) e Brasil (2014). Os resultados dos indicadores da meta 1 apontam que a universalização da educação infantil no município está longe de ser alcançada. Conclui-se que o Plano Municipal de Educação enquanto norteador da política pública e da gestão no território cametaense foi sendo deixado de lado pelos governos, ressalta ainda que o referido plano não tem sido objeto de avaliação e monitoramento.

Palavras-chave: educação infantil; plano municipal de educação; monitoramento; avaliação de política pública.

Introdução

A educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, garantido na Constituição Federal (CF) de 1988, tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando e capacitando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A CF de 1988 apresenta uma série de conquistas e garantias para as crianças, dentre as quais o direito à educação.

Nesse sentido, a Educação Infantil é um direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, prioritariamente ofertada pelos municípios em creche e pré-escola (Brasil, 1988). Esse direito constitucional é referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que passa a incluir a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Enquanto primeira etapa da educação básica, apresenta como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até

240 | 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Esse tratamento integral dos vários aspectos de desenvolvimento infantil evidenciam a indissociabilidade de educar e cuidar no atendimento às crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Pará – Lei n.º 8.186 de 23 de junho de 2015 e o Plano Municipal de Educação de Cametá (PME) – Lei n.º 274 de 03 de junho de 2015, enquanto política de Estado e organizador da educação ao nível Federal, Estadual e Municipal, respectivamente, trazem elementos relevantes que ratificam a educação infantil enquanto um direito.

Encontramos na Meta 1 desses planos as diretrizes que devem nortear a educação infantil. Nesse particular, nos três planos a universalização da educação infantil na pré-escola (4 a 5 anos) deveria ocorrer até 2016, além disso, a oferta de educação infantil na creche (0 a 3 anos) deveria ser ampliado em 50% no PNE, 40% no PEE do Estado do Pará e em 60% no PME de Cametá/PA, até o final de vigência dos respectivos planos.

Assim, ao compararmos a Meta 1 do PNE, PEE e PME, verifica-se duas situações que distinguem os termos de responsabilidade Federal, Estadual e Municipal. A primeira refere-se ao tempo de vigência dos respectivos planos e a segunda diz respeito ao percentual de atendimento da demanda de educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos.

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Cametá para discutir se os objetivos e estratégias traçados nesta meta estão sendo alcançados. Como questões norteadoras elencamos: Que ações são pensadas, planejadas e desenvolvidas pelo município para a concretização da Meta 1 do Plano Municipal de Cametá? E quão distante/próximo de alcançar o percentual previsto no atendimento educacional para as crianças de 04 a 05 anos e de 0 a 03 anos dispostas na meta 1 o município se encontra?

Para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa recorremos a uma abordagem Quanti-Qualitativa, por entendermos que as duas abordagens se complementam e oferecem subsídios para a compreensão de fenômenos educacionais a partir de múltiplos enfoques (Souza; Kerbauy, 2017). Neste particular, a utilização conjunta das abordagens nos proporcionará traçarmos um panorama a respeito da primeira meta do PME de Cametá, bem como discutir criticamente os resultados.

Como técnica de coletas de dados, utilizaremos a análise documental, em especial nos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Cametá, visto que constituem um conjunto de informações onde estão registrados fatos e dados que compõem a historicidade de um determinado acontecimento.

O artigo estrutura-se em três tópicos logicamente articulados. No primeiro, discutimos brevemente sobre as especificidades da educação infantil na atualidade. No segundo, discorreremos a respeito da importância dos Planos de Educação, em especial do Plano Municipal, para a construção de políticas públicas e organização da gestão da educação. E por fim, no terceiro, detalhamos a meta 1 referente a educação infantil no PME de Cametá, discutindo os resultados alcançados ou não, nesses 6 anos de sua vigência.

Educação Infantil como direito educativo: reflexões acerca de suas especificidades

Na atualidade educar e cuidar são práticas interligadas do trabalho desenvolvido na educação infantil, tanto a bibliografia especializada na área quanto os documentos oficiais ressaltam a importância dessas duas dimensões no trabalho com crianças pequenas, esse debate será retornado nas próximas páginas, visto que aí reside a especificidade da educação infantil.

Para que o cuidado com a infância ultrapassasse a visão assistencialista para a educacional, assegurada em especial na Constituição Federal (CF) de 1988, foi necessário um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram grandes protagonistas (Campos; Barbosa, 2015), sendo, portanto, resultado de lutas históricas. Para Rehem e Faleiros (2013), a CF de 1988 conferiu à infância o estatuto de categoria de direitos, conforme definido no Artigo 227, da nossa Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, *à educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, grifos nossos).

Nesse contexto, ficou legalmente estabelecido que a família, a sociedade e o Estado têm que respeitar e garantir os direitos das crianças. Importante destacar que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fica institucionalizado como dever do Estado a garantia ao direito à educação infantil numa perspectiva educacional, no qual a universalização da educação infantil para todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, classe ou religião, constituiu um ganho sem precedentes na história da educação em nosso país.

O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças, é sem dúvidas um marco nas políticas públicas destinadas a esse público. Posterior a CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também reafirmam o papel das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da Educação

Básica, afirmando assim que a criança não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (Faria, 1999). Conforme o Art. 29 da LDB, a educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Nesse sentido,

[...] A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua felicidade. (Craidy, 2007, p. 25)

Na atualidade a Educação Infantil é oferecida em creches ou entidades equivalentes para as crianças de até 03 (três) anos e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos (Brasil, 1996). Dessa maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação indica uma mudança valiosa na política para educação infantil, uma vez que, estabelece como dever do Estado assegurar espaços institucionais para a educação das crianças de 0 a 5 anos.

No entender de Rehem e Faleiros (2013), definir a estrutura da educação infantil, estabelecendo onde se inicia e termina é considerado um avanço, pois rompe com uma tendência histórica de conceituar esse nível de ensino à mercê do ensino fundamental. No entanto, os autores consideram haver uma ambiguidade no termo pré-escola, pois fica implícito de que ainda não é escola, mantendo-a ainda presa a esse equívoco.

O tempo e o espaço da educação infantil envolvem dois processos simultâneos e indissociáveis: cuidar e educar, constituindo-se em dimensões essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Por isso, é necessário um trabalho planejado, com organização de espaços adequados, no sentido de estimular

244 | os processos de desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das crianças, para isso,

[...] a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (Bujes, 2009, p. 21)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, definem que as práticas pedagógicas que compõem essa etapa da educação básica devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Considerando esses eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, devem ser assegurados 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Conforme o documento da BNCC, esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem oportunizar o aprendizado das crianças “em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37). Nesse sentido, a criança passa a ser concebida como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12)

Compreendemos que antes mesmo de adentrar no espaço escolar as crianças já trazem consigo um arcabouço de saberes e experiências adquiridas mediante suas relações com a vivência familiar, com suas religiosidades e seu contato com outras pessoas em seu ciclo social. Com isso, ao relacionar-se com o meio social no qual está integrada, tende a construir sua identidade que se configura em suas práticas socioculturais. Por isso, as propostas das instituições de educação infantil precisam incluir a criança com suas experiências e saberes no centro do processo educativo.

Tendo em vista que a instituição escolar tem como principal finalidade a formação cidadã, por meio da apropriação do saber historicamente produzido, entendemos que a educação infantil desempenha um papel primordial na formação e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, esta primeira etapa da nossa educação básica, precisa ser um espaço de cuidado, acolhimento e educacional propriamente dito, oferecendo a todas as crianças as condições plenas para seu desenvolvimento.

Em que pese os avanços no campo da educação infantil, especialmente na legislação, muito ainda há de ser feito para que de fato esta primeira etapa da educação se materialize verdadeiramente. O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014, ao orientar a construção de políticas públicas para educação em nosso país no decênio 2014 a 2024, é de extrema importância na constituição de uma educação infantil de qualidade.

Plano de Educação e sua importância na organização da gestão de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil

Um plano de educação é um instrumento de planejamento e gestão que define os horizontes e objetivos rumo a uma determinada concepção desejada de educação. Assim, a construção e institucionalização de um plano de educação, seja ele, nacional,

246 | estadual ou municipal, é permeado por disputas. O atual Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, ao mesmo tempo que englobou um forte processo de mobilização e participação de forças organizadas do campo da educação na proposição de ementas, em sua versão final, desconsiderou várias proposições construídas coletivamente, em especial, as consolidadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 (Azevedo, 2014). O Projeto de Lei, enviado ao Congresso pelo Poder Executivo em dezembro de 2010, recebeu um total de 2.915 emendas.

Tais dados podem ser indicativos do significativo interesse da população pela questão educacional, bem como da importância atribuída ao plano pelos distintos setores da sociedade brasileira de algum modo envolvidos com o campo. O largo período de sua tramitação também pode ser o exemplo dos múltiplos e contraditórios interesses em disputa que constituíram o campo de forças pelo qual o Projeto de Lei tramitou. Esse movimento sugere o grau de importância atribuído ao PNE, certamente o principal instrumento das políticas educativas para o próximo decênio. (Azevedo, 2014, p. 266)

O Plano Nacional de Educação determina as diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional no período de 2014 a 2024. Sendo um plano decenal de abrangência nacional, o PNE “é um Plano de Estado, para além dos governos, com dimensão nacional, de responsabilidade de todos os entes federados e abrangendo os diferentes níveis e etapas da educação” (Bordignon, 2009, p. 91), sendo importante para a organização da gestão da educação no território nacional.

Coadunamos com o pensamento de Bordignon (2009) que um plano deve constituir-se em um instrumento de gestão, permitindo o planejamento das ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas, rumo à cidadania que queremos para todos. Assim, o plano constituiu-se teoricamente como um instrumento capaz de intervir na

realidade social e atender os anseios por uma educação emancipatória.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação deve em princípio viabilizar as “condições necessárias para assegurar o direito à educação e induzir os entes subnacionais para elaborar os planos estaduais, distritais e municipais com o mesmo intuito” (Neto; Castro; Garcia, 2016, p. 49). A própria Lei que cria o PNE para o decênio 2014 a 2024 deixa claro que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar em regime de colaboração para o alcance das metas e estratégias previstas no PNE.

Em decorrência disso, os Estados e os Municípios brasileiros necessitaram criar ou adequar seus planos de educação em consonância com as metas e estratégias do PNE 2014 - 2024. Os Planos Decenais de Educação dos demais entes federados, elaborados ou adequados em decorrência do PNE, são importantes para a construção das políticas educacionais em âmbito local, tendo em vista a constituição de um Sistema Nacional de Educação Articulado de Educação (Brito, 2019, p. 17). O Plano Municipal de Educação¹ (PME) constitui-se como uma peça de planejamento previsto para atender ao desenvolvimento da educação local ao traçar as diretrizes e finalidades do Sistema Municipal de Educação.

Diferentemente do Plano Nacional de Educação, que estabelece metas gerais para todo o País, com prazo de 10 (dez) anos, o Plano Municipal de Educação, guardada em consonância com o Plano Nacional, precisa definir metas específicas, a serem concretamente alcançadas a curto, médio e longo prazo

¹ A concepção de criação e desenvolvimento do Plano Municipal de Educação no Brasil tem suas origens no Manifesto dos Pioneiros em 1932, que gerou uma ampla discussão sobre a educação brasileira. A ideia de se desenvolver um plano amplo que contemplasse as diversas vertentes emergentes à época deu espaço para a incorporação na Constituição de 1934, artigo 150, da obrigatoriedade de se fixar o Plano Nacional de Educação, uma competência a ser desenvolvida pela União (Didonet *apud* Silva e Nogueira, 2014, p. 1-2).

248 | pelo município, garantindo a sua identidade e autonomia. Sendo que, “tais metas deverão ser fixadas em prazos menores do que o PNE, constituindo-se não somente um plano, mas um planejamento de um processo dinâmico, que possa efetivamente modificar a realidade até alcançar as metas” (Silva; Nogueira, 2014, p. 2).

Genuíno Bordignon (2009, p. 22) situa o Plano Municipal de Educação (PME) como um “instrumento de gestão da caminhada na promoção da educação de qualidade, sociocultural e socioambiental que a cidadania municipal requer”. Assim, os planos municipais de educação possibilitam planejar e refletir determinada realidade, estabelecendo metas, estratégias e ações a serem concretizadas para o alcance de uma educação com a qualidade social desejada.

Com o Plano Municipal de Educação, pode-se dizer que, efetivamente, o município vai estruturar uma política pública para a área da educação. Esses planos servirão, teoricamente, para orientar os municípios na definição de metas próprias, definição de ações, de responsabilidades (do poder público e comunidade em geral) e dos recursos que devem ser aplicados para se alcançar uma educação democrática, igualitária e de qualidade, assegurando, assim, um direito básico de cidadania. (Neto; Castro; Garcia, 2016, p. 54)

Para elaborar o PME o município precisa fazer um diagnóstico das condições educacionais, elegendo prioridades e as diretrizes que orientarão a política de educação em seu território. A formulação de um Plano Municipal de Educação é um preceito previsto no artigo 8º do Plano Nacional de Educacional, o qual define que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (Brasil, 2014)

O § 2.º deste mesmo artigo, estabelece que o processo de elaboração e adequação dos referidos planos devem envolver ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014). Diante disso, em 2015, sob a condução do Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Fórum Municipal de Educação e participação de diversos setores da sociedade, através da nomeação de uma comissão, definidos como cogestores do processo e deliberativo, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Cametá – Lei n.º 274 de 19 de junho de 2015.

Tal processo de participação coletiva na elaboração do PME de Cametá, firma o compromisso com uma educação pública democrática que atente para as particularidades do município. Dentre as metas estabelecidas no PME, a meta 1 em consonância com o PNE e PPE do estado do Pará, pressupõe a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças na faixa-etária de 4 a 5 anos e ampliação na oferta de atendimento na creche para as crianças na faixa-etária de 0 a 3 anos. Para uma melhor compreensão, organizamos um quadro da meta 1 nos planos de educação Nacional, Estadual e Municipal.

Quadro 01 – Comparação da Meta 1 do PNE, PPE e PME de Cametá

Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE)	Meta 1 do Plano Estadual de Educação (PEE)	Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Cametá (PME)
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.	Universalizar o atendimento educacional com qualidade para crianças de 04 e 05 anos até 2016 na Rede Municipal de Ensino de Cametá, ampliando e garantindo, no mínimo, em 60% o atendimento para crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos até o final da vigência deste plano.

Fonte: Organizado pelos autores, 2022.

Em termos comparativos, os três planos pretendem a universalização da educação infantil na pré-escola até o ano 2016, porém, no PME fica explícito que essa universalização deve vir acompanhada da qualidade que as crianças que frequentam as creches e as pré-escolas do município merecem. Já, a ampliação da oferta de educação infantil na creche apresenta percentuais de atendimento maiores no PME que nos demais planos.

Isso demonstra a preocupação e o compromisso dos educadores e da sociedade com a educação das crianças no território cametaense. Nesse sentido, os planos devem ser as referências na construção das políticas educacionais, contribuindo para a efetivação da educação infantil com qualidade que respeite a diversidade e as peculiaridades locais.

O PNE, PME e o PME são norteadores para a construção de políticas educacionais a nível federal, estadual e local. No que se refere especialmente a educação infantil, a meta 1 dos respectivos, versam a respeito da universalização da educação infantil, e embora cada um dos planos trace percentuais diferentes, no que diz respeito ao atendimento da demanda do público-alvo desta etapa da educação, são concebidos de modo articulado na construção de políticas públicas educacionais voltadas à qualidade social da educação de crianças pequenas.

O processo de construção do Plano Municipal de Educação de Cametá e a Educação Infantil

Cametá é um município do nordeste paraense. Apresenta uma área territorial equivalente a 3.081,367 km² e uma população estimada em 140.814 pessoas (IBGE/cidades, 2021), sendo o 8º município mais populoso do estado do Pará. Além da sede do município, o território Cametaense é formado pelos distritos de Juaba, Carapajó, São Raimundo dos Furtados, Moiraba, Curuçambaba e Joana Coeli; além das Vilas de Arreião e do Carmo, e também pelas inúmeras ilhas ao longo do Rio Tocantins e seus afluentes, sendo, portanto, o território caracterizado pela

existência de áreas de terra firme e regiões das ilhas (Ayan *et al.*, 2018). 251

Considerando a característica do território cametaense, na elaboração do Plano Municipal de Educação buscou-se atender as diversas demandas educacionais dos sujeitos da cidade, das águas e do campo, expresso nas metas e estratégias deste plano. Dessa forma, o plano sinaliza uma concepção plural de educação, respeitando a diversidade sociocultural do município.

O município de Cametá foi o primeiro município do Estado do Pará a aprovar seu Plano Municipal de Educação, cumprindo o prazo estabelecido no PNE. Para a elaboração do PME de Cametá foram realizadas 7 (sete) pré-conferências e duas 2 (duas) conferências municipais entre os anos de 2013 a 2015, realizadas na sede e distritos do referido município. Tal processo, contou com a participação de professores, pais, alunos, poder público e sociedade civil, até culminar com a VI Conferência Municipal de Educação, realizada nos dias 28, 29 e 30 de abril de 2015, sob condução do Fórum Municipal de Educação, SEMED e do Conselho Municipal de Educação (CME).

A participação coletiva de educadores e da sociedade civil na construção do PME de Cametá fica expressa nos objetivos, metas, ações e estratégias deste plano. O fazer coletivo materializado no plano, registra a pluralidade cultural e demandas para a educação da cidade, das águas e do campo. Na percepção de Neto, Castro e Garcia (2016, p. 54) “a construção coletiva do PME e sua implementação têm o potencial de mudar como os gestores e a comunidade lidam com as políticas educacionais”, gerando um sentimento de compromisso e responsabilidade com o planejamento educacional do município.

O PME materializado em bases democráticas de participação, expressa o desejo e o compromisso de educadores e da comunidade cametaense com a qualidade social da educação. Neste particular, as diretrizes que devem nortear a política municipal de educação são:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais;
- IV - Melhoria da qualidade de ensino;
- V - Formação para o mundo do trabalho;
- VI - Promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - Promoção humanística, científica e tecnológica no Município;
- VIII - Aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e da educação inclusiva;
- IX - Valorização dos profissionais da educação e da carreira no cumprimento da lei e das alterações previstas;
- X - Difusão dos Princípios da equidade e do respeito à diversidade; XI- Fortalecimento da gestão democrática da educação.

Destarte, o PME de Cametá tem como finalidade organizar a educação com qualidade social e democratizar a escola, ampliar o atendimento em creches e universalizar a educação infantil e o ensino fundamental; dar atenção redobrada à educação especial; aos processos de alfabetização da população; da educação em tempo integral; de jovens e adultos; da educação no/do campo e das águas; do processo do regime de colaboração com atendimento e garantia do ensino médio em articulação com o ingresso no nível superior; da democratização das ações educacionais e valorização da carreira dos profissionais do magistério e do financiamento no investimento em educação na perspectiva da garantia da oferta do ensino e do próximo passo de criar o sistema municipal de ensino (Cametá, 2015).

Com a aprovação da Lei do Plano Municipal de Educação havia a expectativa de criação e institucionalização do Sistema de Ensino (SE) no município de Cametá, no entanto, após 7 (anos) desde a aprovação da referida lei continua o município sem um sistema de ensino próprio. Quando um município não

possui um sistema próprio de ensino, subordina-se às normas estaduais, em outras palavras, impossibilitado de exercer sua autonomia para definir as normas para suas instituições de educação básica (Bordignon, 2009).

Segundo Bordignon (2009, p. 37), “o Sistema Municipal formaliza, organiza e dá coerência às especificidades do projeto de educação do município, articula suas partes num todo orgânico e contextualiza o local no nacional”. Assim, a criação dos Sistemas Municipais de educação é importante para o desenvolvimento e acompanhamento das políticas educacionais no município, ademais é uma exigência para a configuração do Sistema Nacional de Educação (SNE), prevista no Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014, à medida que o SNE teria a incumbência de articular, em regime de colaboração, os sistemas de ensino, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, o regime de colaboração entre os entes federados se constituiria em um mecanismo essencial para a viabilização das metas do PNE 2014/2024, considerando que tornaria claras as competências e as responsabilidades dos entes federados no que concerne ao campo da educação.

Fica evidente que os planos estaduais e municipais de educação se tornam peças importantes no processo de configuração do sistema nacional de educação, na medida em que se constituem em elos essenciais na viabilização do regime de colaboração e, por conseguinte, na materialização das metas do PNE. Isso porque um Plano Nacional de Educação na medida em que estabelece as diretrizes para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, propicia as condições favoráveis para a edificação de políticas com maior possibilidade de articulação federativa. A efetiva articulação entre os planos nacional, estaduais e municipais de educação é fundamental para a efetivação do SNE. (Neto; Castro; Garcia, 2016, p. 50)

Os planos de Educação, enquanto instrumentos de gestão da educação e consequentemente da política educacional, neces-

254 | sitam dessa articulação entre os entes federados para o sucesso no alcance das metas da educação nacional. Assim, a não institucionalização do Sistema de Ensino em Cametá, traz diversos prejuízos para a educação no município. Destacamos a educação infantil, objeto de estudo deste artigo, pois como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os municípios têm a incumbência de oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e, com prioridade, o ensino fundamental.

O Plano Municipal de Educação materializa a realização de um projeto municipal de educação, superando rotinas, ações segmentadas e improvisações. Nas palavras de Bordignon (2009) o foco da ação do plano será “a cidadania, tendo a escola, e nela o educando, a qualidade da educação a ele oferecida, deve ser situado como a razão primeira, original do plano. As ações previstas no plano dele derivam e a ele se subordinam” (Bordignon, 2009, p. 92).

O PME de Cametá – Lei n.º 274/2015, é originalmente constituído por 13 metas e 168 ações e estratégias. Recentemente, nos dias 21 e 22 de fevereiro de 2022 foi realizada a VIII Conferência Municipal de Educação, na qual foram aprovadas novas metas e estratégias, totalizando um total de 15 metas e 227 ações e estratégias. Uma leitura mais aprofundada do relatório final desta conferência, nos permite observar que quase todas as metas e estratégias foram reelaboradas e novos prazos criados, numa tentativa de “esconder” as falhas no cumprimento das metas antes estabelecidas.

Com a meta referente a educação infantil (meta 1) não foi diferente. Se antes previa-se “Universalizar o atendimento educacional com qualidade para crianças de 04 e 05 anos até 2016 na Rede Municipal de Ensino de Cametá, ampliando e garantindo no mínimo em 60% o atendimento para crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos até o final da vigência deste plano” (CAMETÁ, 2015), o prazo para universalizar a educação de crianças 04 e 05 passa a ser 2024. Além do corpo da meta, quase todas as ações e estratégias sofreram modificações, além de serem criadas novas 4 (quatro).

Comparando brevemente o Plano Municipal de Educação aprovado em 2015 e as alterações realizadas em 2022, percebemos que na primeira versão foi realizado um amplo diagnóstico da realidade social e educacional do município, apresentando um conjunto de dados relevantes para a construção das metas. No entanto, parece não ter havido o cuidado em acompanhar e avaliar o plano, pelo menos no relatório ao qual tivemos acesso, não consta nenhum dado sobre a situação atual das metas do PME de Cametá.

Ressaltamos que o monitoramento e avaliação constante na execução das metas do PME é de extrema importância para o sucesso da educação no município, pois, oferece aos educadores e a sociedade a oportunidade verificar a caminhada do plano, bem como propor ações para a melhoria da educação no município. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação precisa de um acompanhamento contínuo, tendo em vista identificar as dificuldades e propor ações que visem a superação de entraves e os avanços da consecução das propostas nele registradas (Neto; Castro; Garcia, 2016).

Importante salientar que no processo de elaboração do PME de Cametá ficou definido que a Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) seria a responsável pela coordenação da implementação, monitoramento e avaliação da futura lei do PME nos dez anos de sua vigência (Cametá, 2015). Na recente Conferência Municipal de Educação realizada em 2022, a Avaliação e Monitoramento do PME de Cametá ficou a cargo do Fórum Municipal de Educação e demais comissões afins de educação, devendo ser realizado anualmente (Pantoja: Baia; Júnior; 2022).

Tendo em vista que o PME é um elemento norteador para a política municipal de educação, portanto, deve ser tomado como um instrumento de referência na organização e gestão e das políticas públicas da educação no território. No que se refere a educação infantil, este deixa claro a concepção de educação

256 | infantil inclusiva, equitativa e com qualidade social para todas as crianças do município de Cametá/PA.

Assim, destacamos a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Cametá, a qual versa sobre a educação infantil, como o objetivo de elucidar a distância entre o projetado e o que a realidade apresenta. Avaliar se as ações e estratégias previstas mostraram-se eficazes ou ineficazes no que se refere ao cumprimento das metas, dos prazos estabelecidos, e se de fato foram implantadas.

Análise situacional da Meta 1 do PME de Cametá

Inicialmente cabe destacar que a meta 1 do PME de Cametá trata especificamente sobre o direito das crianças à educação. Esta meta, pela nova redação, contém um total de 20 ações e estratégias, da qual, algumas serão destacadas para fazermos um paralelo no que tange o alcance da primeira meta deste PME.

O principal desafio encontrado para realizar a pesquisa se deu pela inexistência de dados sobre o número populacional de crianças na faixa-etária que compreende a educação infantil (0 a 5 anos), visto que o último censo foi realizado em 2010. Assim, nesta pesquisa, estamos utilizando os dados censo 2010, e projetando com base na estimativa de crescimento anual da população no site do IBGE/Cidades o número de crianças 0 a 5 anos (2016 a 2021) no município de Cametá. Reconhecemos que tais dados possuem limitações, uma vez que, para se obter um nível satisfatório de precisão, é necessário analisar um conjunto de outros dados como o acompanhamento das taxas de natalidade, mortalidade e de migração na faixa-etária analisada ao longo desses anos. Porém, o esforço em traçar uma estimativa geral de crescimento da população se faz importante para o acompanhamento da meta 1.

A falta de tais indicadores com toda a certeza afetou diretamente uma das ações e estratégias, a 1.5, que previa realizar a chamada pública para a matrícula na Infantil tomando como

base os dados dos Censos do IBGE para planejar a oferta e o atendimento da educação desse público (Cametá, 2015). Isso nos leva a refletir de que forma o município tem replanejado a oferta da educação infantil? Que dados tem se utilizado? Como vem acompanhando os resultados das metas do PME? Essas e outras questões são importantes para avançar na expansão da cobertura educacional das crianças na cidade de Cametá.

Para o alcance da universalização da cobertura da Educação Infantil, é necessário, dentre outras coisas, aumento progressivo da oferta de vagas e construção de espaços adequados para a educação do público que compõem essa primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, várias ações e estratégias da Meta 1 do PME (especialmente às 1.1, 1.3, 1.5, 1.6, 1.17 e 1.19) versam exatamente sobre o aumento da oferta, construção, ampliação e adequação dos espaços destinados à educação das crianças no município. A ação e estratégia 1.3, por exemplo, pretende:

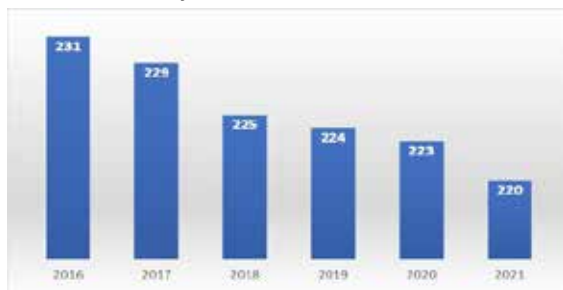
Manter e ampliar em regime de colaboração com o governo federal e estadual, bem como a implementação de projetos para construção, reforma e adequação de unidades de ensino para crianças da educação infantil segundo o padrão nacional de qualidade, respeitadas as normas de acessibilidade até o final de 2016 (Cametá, 2015)

Este prazo foi modificado para 2024 e acrescentado no corpo desta ação e estratégia a construção de espaços para atividades recreativas, artísticas e lúdicas (Pantoja: Baia; Júnior; 2022), o que é de extrema importância, pois, como destacado no segundo tópico deste artigo, a educação infantil envolve simultaneamente os processos do educar e do cuidar, devendo ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras. Nesse sentido, é necessário garantir espaços adequados para o desenvolvimento das necessidades educacionais das crianças no município.

A construção de espaços adequados a educação de crianças deveria ser um dos objetivos para o alcance da universalização da Educação no município de Cametá. Nesse particular bus-

258 | camos conhecer o número de escolas no município no período de 2016 a 2021, conforme exposto no gráfico 1.

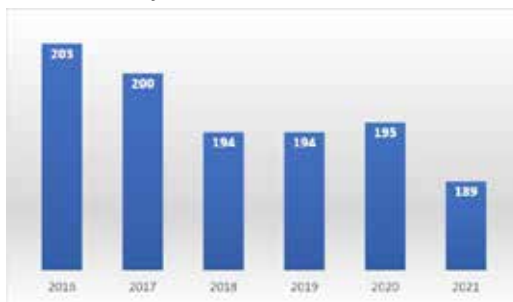
Gráfico 1 – Número de Escolas com Registros de Matrículas na Educação Básica de 2016 a 2021



Fonte: QEdu, 2021.

Analisando o gráfico, observamos que de 2016 a 2021 ocorreu um fenômeno de fechamento de escolas de Educação Básica no município, acarretando graves prejuízos para a educação em Cametá. Essa redução pode ser observada também nas escolas de educação infantil, conforme dados disponibilizados na plataforma QEdu².

Gráfico 2 – Número de Escolas com Registros de Matrículas na Educação Infantil de 2016 a 2021

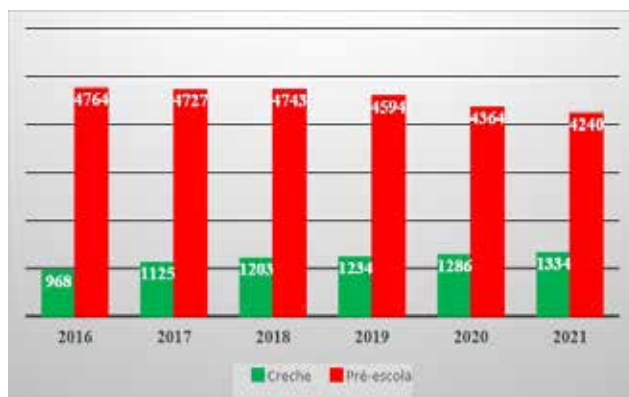


Fonte: QEdu, 2021.

² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em 28 jun. 2022.

Importante frisar, que esses números são de escolas tanto públicas quanto privadas no território da cidade e do campo. Com a redução desse quantitativo de escolas anualmente, nos questionamos como a oferta de matrículas vem sendo garantidas? De que forma tem interferindo ou não na oferta de vagas na Educação Básica, em especial na Educação Infantil? Buscando fazer um paralelo a esses questionamentos, utilizamos os dados disponibilizados no Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos respectivos anos.

Gráfico 3 – Número de Matrículas na Educação Infantil de 2016 a 2021



Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar nos anos 2016 a 2021.

Analisando os resultados do Censo Escolar referente a Educação Infantil, com relação à matrícula na Pré-escola houve uma queda considerável de 524 matrículas de 2016 para 2022, observamos ainda que se mantém uma média aproximada de matrículas nesses anos, ocorrendo quedas mais acentuadas entre 2019, 2020 e 2021, o que em partes pode ser explicada pela terrível pandemia do Coronavírus (Covid-19) que atingiu o mundo no final de 2019. Especialmente nos anos de 2020 e 2021, o

260 | isolamento social e a falta de enfrentamento no combate ao vírus por parte do governo brasileiro, fez com que muitas crianças fossem afastadas das escolas, especialmente os das classes sociais mais baixas que não tiveram acesso às aulas no formato remoto.

Ao contrário, observamos na Creche um crescimento nas matrículas de 2016 a 2021, mesmo no período considerado pandêmico as matrículas mantiveram um percentual de crescimento. Porém, ao retomarmos o nosso olhar para esses dois últimos anos, veremos que as aulas no município ficaram um longo período suspensas, voltando somente no formato presencial no começo de 2022, assim, embora esses alunos estivessem matriculados, não significa que tiveram acesso às aulas nesse período.

Mesmo assim, esse crescimento no número de matrículas se mostra importante e necessário para atingir o percentual de 60% de cobertura educacional para as crianças de 0 a 3 anos previsto no PME a ser atingido até o final da vigência deste plano. Já para as crianças de 4 a 5 anos, público-alvo da pré-escola, é necessário ampliar o número de escolas e de matrícula, uma vez o Plano Municipal de Educação de Cametá previa universalizar o atendimento educacional com qualidade para esse público inicialmente até 2016, passando agora pela nova atualização ser atingido em 2024.

Como destacado inicialmente, não temos dados oficiais atualizados sobre a população da faixa-etária que compõe a Educação Infantil (0 a 5 anos). Mais a partir dos dados projetados, buscamos traçar um panorama de quanto o município já conseguiu avançar ou não no atendimento educacional de nossas crianças. Assim, com base no número de matrículas (Gráfico 3) e na estimativa populacional das crianças de 0 a 5, foi possível perceber que aparentemente o município encontra-se distante de atingir os percentuais de atendimento previstos na meta 1, como mostra a tabela 02.

Tabela 02 – Comparativo de Matrículas na Educação Infantil com o Número Estimado de População

População e Matrículas	ANOS DE COMPARAÇÃO					
	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Número de Matrículas Creche	968	1125	1203	1234	1286	1334
População Estimada (0 a 3 anos)	11861	12003	12208	12154	12255	12603
Número de Matrículas Pré-Escola	4764	4727	4743	4594	4364	4240
População Estimada (4 a 5 anos)	6091	6164	6269	6242	6293	6472

Fonte: Autores, 2022.

Retornando ao texto da meta 1 do PME de Cametá, observamos que a oferta do atendimento educacional para as crianças de 0 a 3 anos deveria ser ampliado e garantido para no mínimo 60% dessa população. Entretanto, ao compararmos os dados projetados da população de crianças de 0 a 3 anos, com o número de matrículas na creche, percebemos que o município pouco avançou nesses 6 anos para alcançar esse percentual.

Nesse particular, a tabela 02 demonstra claramente que nos anos analisados 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 o percentual de crianças que frequentaram a creche foram respectivamente 8,16%, 9,37%, 9,85%, 10,15%, 10,49% e 10,58%, bem distante de atingir os 60%. Esses dados demonstram que o município encontra-se longe de alcançar o percentual traçado, deixando um número muito grande de crianças fora do espaço educacional.

Na versão do PME de 2015, a ação e estratégia 1.6 pretendia “ampliar a oferta na Educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos para atender até 2016, pelo menos 20% dessa população, e até 2024, 60% em creches próprias com profissionais devidamente qualificados”. Na nova redação, os prazos passam a ser

262 | 2024, ocorrendo uma diminuição para 15% e 20%, respectivamente. Assim, há uma contradição com o corpo da meta 1, pois, o percentual a ser atingido para o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos é de 60%.

Isso é um indicativo de que o município não terá condições de cumprir o compromisso de aumentar a cobertura educacional dessas crianças. Em Cametá, existem apenas três creches públicas, duas na zona urbana e uma no campo, o que em parte contribui para que esse grande quantitativo de crianças esteja fora da escola. Por isso, uma nova ação e estratégia (1.19) foi criada no intuito de “Garantir, partindo de indicadores sociais e locais, a construção, até 2024, de no mínimo (02) duas creches (Pantoja: Baia; Júnior; 2022, p. 16), o que contribuiria para a oferta de vagas e espaços adequados para as crianças na faixa-etária de 0 a 3 anos.

No que se refere às crianças de 4 a 5 anos, o Plano Municipal de Educação do município previa inicialmente universalizar o atendimento educacional com qualidade na rede municipal de ensino até 2016, passando pela nova redação ser 2024. Recorrendo mais uma vez ao quadro 02, notamos em princípio que o município teria condições de atingir a meta, uma vez que, logo no ano de 2016, um percentual de 78,21% dessas crianças estava matriculado. Porém, a universalização da cobertura educacional de crianças em idade escolar que frequentam a pré-escola vem diminuindo progressivamente, atingindo 65, 51% desse público em 2021.

Esse conjunto de dados, nos levam a refletir o caminhar da meta 1 do PME de Cametá, pois, ao analisar tais dados, inferimos que a respectiva meta está longe de alcançar os resultados desejados, e que o plano construído coletivamente foi sendo abandonado pelos respectivos governos e sem o devido acompanhamento pelos órgãos responsáveis pela avaliação e monitoramento do plano.

Destacamos que o Plano Municipal de Educação de Cametá precisa ser monitorado e avaliado constantemente, bem como

os dados precisam ser divulgados para a comunidade, uma vez que, é por meio desse monitoramento que a avaliação da política é viabilizada, sendo possível acompanhar o seu andamento e replanejar as ações caso necessário (Bordignon, 2014 *apud*. Meneses; Souza, 2018). Tratando especificamente da educação infantil, o município precisa urgentemente (re)organizar as ações para cumprir com os compromissos construídos coletivamente para que esses sujeitos possam ter seus direitos a uma educação com qualidade garantidos.

Considerações finais

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é uma conquista social. Na atualidade as leis brasileiras destacam e garantem o direito das crianças à educação, concebendo a indissociabilidade do cuidar e do educar nessa etapa da educação. Em que pese os avanços no campo da educação infantil, muito ainda precisa ser feito para o atendimento das necessidades educacionais de nossas crianças de 0 a 5 anos.

Os Planos de Educação, PNE, PEE, PME enquanto norteadores da política educacional trazem importantes indicadores para a educação infantil. A meta 1 dos três planos, versam sobre o direito das crianças a educação, ambos preveem a universalização da Educação de crianças de 4 a 5 anos em pré-escola e embora apresentem percentuais e prazos diferenciados na faixa-etária de 0 a 3 anos, são concebidos de modo articulado.

O Plano Municipal de Educação de Cametá (PME) – Lei n.º 274 de 19 de junho de 2015, enquanto instrumento de caminhada da gestão da política educativa no território, materializa o direito das crianças da cidade, das águas e do campo a uma educação com qualidade social. Tal plano construído por coletivo de educadores, poder público e a sociedade civil organizada expressa os anseios dos cidadãos com a qualidade da educação em Cametá.

Mesmo diante da importância atribuída ao Plano Municipal de Educação, observamos que os governos não o utilizaram da maneira esperada. Aparentemente o plano foi deixado de lado, sendo visto apenas como um instrumento para cumprir uma obrigação burocrática. Faltam pouco mais de 2 (dois) anos para o fim da vigência do PME de Cametá e a realidade apresenta que o município pouco conseguiu avançar nos alcances das metas inicialmente previstas. A recente modificação realizada no plano em 2022, ao introduzir novos prazos e percentuais de atendimento, deixa claro que estamos distantes de alcançar a universalização e a qualidade da educação infantil em Cametá.

O conjunto de dados apresentados e analisados apontam que a universalização da educação infantil no município está longe de alcançar o resultado desejado e que Plano Municipal de Educação enquanto norteador da política pública e da gestão no território cametaense foi sendo deixado de lado pelos governos, ressaltamos ainda que o referido plano não tem sido objeto de avaliação e monitoramento.

Referências

AYAN, Brenda C. L. *et al. Levantamento da rede de atendimento à criança e ao adolescente em Cametá – PA* (2013/2017). Belém-PA, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e Planejamento: A questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei 13.005/2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciv/il_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRITO, Maria Gorete Rodrigues de. *O processo de monitoramento e avaliação da qualidade no plano estadual de educação do Pará: tensões e possibilidades*. – 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero?. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: para que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22. Disponível em: *Educação Infantil: Pra que te quero?* - Carmem Maria Craidy, Gládis E. Kaercher - Google Livros. Acesso em: 23 mar. 2022.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?* Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva, (org.). *Educação infantil: para que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 23-26. Disponível em: *Educação Infantil: Pra que te quero?* - Carmem Maria Craidy, Gládis E. Kaercher Google Livros. Acesso em: 23 mar. 2022.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez, 1999.

266 | IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cametá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>. Acesso em: 03 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello de. *Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE*. Pro-Posições, 29 (3) • Sep-Dec 2018.

MOREIRA, Danieli Casare da Silva et al. *A criança e o direito à Educação: desafios da Educação Infantil na atualidade*. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 919-937, set./dez. 2021.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; GARCIA, Luciane. *Terra dos Santos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR*. RBPAE - v. 32, n. 1, p. 047 - 067, jan./abr. 2016.

PANTOJA, Alexandre Mychel Savelarinho; BAIA, Geanice Raimunda. JÚNIOR, João Batista Rodrigues de Souza (org.). *Relatório da VIII Conferencia Municipal de Educação de Cametá*. Cametá/PA, 2022.

PARÁ (Estado). *Documento base do plano estadual de educação*. Belém/PA, 2015. Disponível em: http://www3.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta1_seduc/Lei%208186-09c3e.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ/SEMED. *Lei n.º 274 de 03 de junho de 2014. Cria o plano municipal de educação de Cametá para o decênio 2015-2024 em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal e do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 13005/14) dá outras providências*. Publicado no painel da Prefeitura municipal de Cametá (texto impresso).

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. *A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

SILVA, Scheila R. de A.; NOGUEIRA, Sonia M. de A. O Plano Municipal de Educação no contexto do desenvolvimento local e da cultura da escola. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 7., 2014, Porto, Portugal. *Anais eletrônicos [...]* Porto: 2014.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. *Abordagem quanti qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

9

Planejamento e educação: o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná-PA

Eucione Balieiro Paixão

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Resumo: A presente pesquisa traz como problemática, como ocorre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná/PA. Diante das dificuldades e desafios que a secretaria de educação e os técnicos pedagógicos enfrentaram para implementá-la com a parte diversificada do município. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o Processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Muaná. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, uma vez que esta estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. O tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa de campo, lançando mão da entrevista semiestruturada como técnicas de produção de dados. Os teóricos que dialogaram conosco foram: Silva (1999), Apple (1997), Arroyo (2011). Concluímos que apesar dos desafios para colocar em prática o currículo municipal baseado nas configurações da BNCC Muaná está como currículo pronto para colocar em prática e aos poucos ir adaptando suas metodologias e práticas baseadas nas habilidades e competências, pois o processo está em período de implementação e adequação das metodologias. Portanto, conhecemos o processo de construção do currículo já incluindo a parte diversificada, que aos poucos vai sendo implementada no município com formação aos professores que estão tendo dificuldade em se adequar as novas configurações da BNCC, adaptando seu Projeto Político Pedagógico, plano de ação, Plano de aula, e dificuldades de acesso as tecnologias e investimento na educação sempre serão o marco para as desigualdades sociais, principalmente pra municípios com menos recurso financeiro.

Palavras-chave: currículo; base nacional comum curricular; planejamento.

Introdução

O estudo tem como título “Planejamento e Educação: O Processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná”. A pesquisa procura responder a seguinte problemática: como está acontecendo o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná/PA?

As transformações que vêm ocorrendo com o processo ensino aprendizagem no decorrer da história recente da educação

270 | causando grandes modificações nos currículos e planejamentos tem nos causado inquietações, provocado readaptação e inovações em nossas práticas e metodologias, pois planejar cada atividade é fundamental para se alcançar os objetivos formativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais novo currículo do Ministério da Educação (MEC), não é um modelo pronto e acabado, com normativas específicas e sim “[...] um guia orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondente a cada etapa escolar, considerando igualmente as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada localidade.” (Brasil, 2017, p. 9).

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como está acontecendo o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Muaná. Mais especificamente buscamos analisar o planejamento pedagógico diante das configurações da BNCC; compreender como as orientações oficiais estão sendo seguidas pelos técnicos pedagógicos e secretário de educação no município de Muaná; analisar como está acontecendo o Processo de implementação da parte diversificada do Município na BNCC.

O interesse em realizar essa pesquisa se deu pelo intuito de produzir conhecimentos sobre o novo guia orientador que estabelece aprendizagens a cada etapa escolar através de competências e habilidades e assim está, quem sabe, contribuindo na construção do currículo municipal do município onde trabalho, pois o mesmo não fez as modificações necessárias.

Pretendemos também, cooperar para que através desse trabalho se busque caminhos para se construir o currículo municipal do município de Muaná e para que sirva de consulta para construção de outros trabalhos acadêmicos.

É relevante por ser um assunto novo em questões com poucas pesquisas referentes ao assunto, e para conhecimento pessoal.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotada uma

abordagem qualitativa, uma vez que esta estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão e análise documental como: BNCC, Documento curricular do município de Muaná, visto que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (Deslauriers, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que foram conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado, mas não aplicado de forma rígida para que o pesquisador faça as necessidades de adaptações (Lüdck; André, 1986). Os sujeitos foram o secretário de educação e 1 técnica pedagógica que participaram ativamente da construção do documento curricular municipal baseado na BNCC e que prestam serviços no turno da manhã e tarde na secretaria de educação. Não conseguimos mais técnicos pelo fato de a pesquisa ter sido realizada no mês de julho (período de férias escolares) e os outros que foram solicitados não responderam o questionário.

Para esse trabalho não utilizaremos o nome da técnica pedagógica e nem do secretário, mas identificaremos como, técnica e secretário.

O lócus da pesquisa é Muaná um município do Estado do

272 | Pará, localizado na Ilha do Marajó, às margens do rio Muaná. Limita-se com os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Anajás, Ponta de Pedras e Baía do Marajó. Pertencendo a microrregião do Arari e está, à mesorregião do Marajó. A origem do vocábulo “Muaná” (ou Muanã) que denomina o município e o rio que banha sua sede, tem de diversos significados: o primeiro é de origem

Tupi, com tradução “semelhante a cobra”.

Segundo as histórias contadas por moradores antigos locais, Muaná teve sua independência através de um ato revolucionário no dia 28 de maio de 1823. As manifestações culturais são as religiosas, como as festas de santos padroeiros e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré (terceiro domingo de outubro); em sua região demográfica tem vilas e povoados que estão vinculados a sede do município que são, Vila de Ponta Negra, Vila do Jararaca, Distrito de Pracuúba. Sua principal atração é o Festival do Camarão, que acontece no mês de junho na sede da cidade. Nos artesanatos destaca-se pinturas em cerâmica; confecções de diversos objetos em tururi, em jupati entre outras matérias primas provenientes da região. O município vem crescendo e esse crescimento vem se acentuando e a população estimada para 2019 é de 40.349 pessoas (Muaná, 2022).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como currículo oficial e suas influências no planejamento pedagógico

Nas últimas décadas tem se intensificado o debate sobre a educação brasileira, seus objetivos, métodos e principalmente sobre o currículo que norteia a educação em nosso país, no qual vamos nos deter no mais recente documento normativo oficial do Ministério da Educação (MEC) a nível nacional que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entende-se que currículo são as diretrizes seguidas para nortear o conhecimento em sala de aula. Podemos considerar

currículo como uma palavra que vem do latim “currículum”, que significa “pista de corrida” (Silva, 1999).

Partindo desse conceito percebemos que realmente o currículo está intrinsicamente ligado ao que somos, a nossa “identidade”, “subjetividade”, onde queremos chegar a nível de conhecimento.

A construção desse currículo a nível macro, nacional, tendem a enfatizar políticas voltadas às prioridades de cada grupo que está no poder, ligado diretamente a interesses, visão de mundo e de sociedade de quem o elabora. Por isso podemos dizer que o currículo também é questão de poder como enfatiza (Ibidem). As teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder, pois o currículo não deixa de ser um instrumento de poder quando imposto as escolas públicas fora da realidade das escolas sem acesso à internet, e sem infraestrutura para as adequações, descontextualizado da realidade do aluno sem acesso as tecnologias e submetido a questões relacionada ao poder, pois “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (*Ibid.*, p. 16).

Percebemos essa relação explicitamente quando os currículos são feitos para atender aos interesses de quem está no governo (exercendo um tipo de poder) e não as necessidades de aprendizagem em que o aluno necessita aprender em sala de aula para ser um cidadão pensante, crítico, que se posicionem em busca de seus direitos e não aceite passivamente o que é imposto pelas leis que são aprovadas, distanciadas dos interesses da população, retirando seus direitos. Quem assume uma posição de poder não quer uma educação que desvende o olhar desse ser humano pensante, mas, que, sigam reproduzindo as diferenças sociais, sem direitos a ocupar os mesmos lugares em que nos é possível conquistar e ocupar.

Para isso é construído um currículo para conduzir o que deve ou não ser ensinado aos alunos sem a participação dos professores em sua construção para definirem o que se deve ou não ser ensinado em sala de aula, pois eles não possuem nem mesmo autonomia para o exercício de suas funções, pois precisam cumprir um currículo pronto e acabado, tornando-se um processo de controle imposto para ser ensinado, na maioria das vezes, fora descontextualizado e inadequado as tecnologias atuais. Portanto, o que percebemos hoje tendo em vista o processo de aprendizagem e os objetivos a serem ensinados, é uma pressão para preparar os alunos diretamente para o mercado de trabalho, re-produzindo, assim, mão de obra barata, sem direitos garantidos. Como enfatiza (Silva,1999, p. 148):

É através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são os seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Portanto, o currículo que chega até aos professores vem planejado para que aconteça esse tipo de crença capitalista de que a sociedade precisa ser organizada em classes para que possa se manter de pé, fazendo assim com que a classe trabalhadora se contente somente com o que possuem e não lutem para ocupar os lugares que são já destinados a elite. Diante dessa perspectiva, faz -se necessário uma reformulação no currículo para que ele seja revisto e refeito de acordo com as necessidades de conhecimento, principalmente incluindo o “multiculturalismo” que se faz presente na sociedade atual (Aplle, 1997).

Dessa forma, temos o currículo oficial que segundo Aplle (1997, p. 25) “[...] as formas dos currículos, ensinados e avaliações nas escolas são sempre resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes para manter seus domínios ne-

cessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos.” Ele ainda acrescenta que o currículo é uma forma de manter seus interesses em primeiro lugar e não consideram a perspectiva dos sujeitos ou práticas de professores, não levam em conta as preocupações e desejos dos professores, que são quem conhece a realidade diária da sala de aula, nesse sentido ele se posiciona criticamente a esse modelo de currículo que são criados para dá continuidade ao domínio de poder.

Quando analisamos como esse currículo se torna oficial e quem é representado, quais culturas, identidades, conhecimentos legítimos são transmitidos às novas gerações de estudantes, percebemos que são selecionados somente grupos priorizados e poucos grupos de conhecimentos se tornam oficiais, e não são formadas por uma totalidade geral dos conhecimentos, como deveria ser baseado na totalidade e não em um grupo priorizado. (*Ibid.*).

Portanto, os currículos na qual se inclui a BNCC, que vem com as diretrizes para a educação escolar e que nem sempre são usadas pelos professores da mesma forma que são prescritos, pois não abrangem o que precisa ser ensinado dentro do contexto e realidade do aluno, no qual se inclui o currículo em ação, que está relacionado ao que os professores planejam para sua aula, o que vai ensinar para os alunos, como vai ensinar, que objetivos quer alcançar. É o currículo que posto em prática diariamente em sala de aula, que também se apropria do currículo oculto, o qual não vem incluído na BNCC, nem nas diretrizes curriculares nacionais, mas que está presente diariamente no contexto escolar em formas de conversas aleatórias, os cartazes na parede, no questionamento de um aluno etc.

Portanto, para Leão e Andrade (2020, p. 1) “[...] composição de um currículo envereda inicialmente pelos marcos regulatórios nacionais que caminham às mais diversificadas instancias internas e externas dos ambientes escolares [...]”. Seguindo esse processo faz-se necessário que se tenha um aparato ao se pla-

276 | nejar sempre incluindo a “[...] comunidade docentes, discente, equipe gestora, supervisores e coordenadores pedagógicos [...]” (*Ibid.*) é preciso considerar o olhar e a experiência dos diversos sujeitos que vivenciam a dinâmica e cotidiano da escola num currículo que valorize a realidade dos sujeitos pra que essa construção de um currículo seja oficial, seja o currículo em ação ou o currículo oculto mas que direcione seus planejamentos e suas ações educativas colocando em prática uma educação que se inclua os estudos locais valorizando a realidade do aluno, fazendo uma relação dos conhecimentos formais aos do cotidiano do aluno, fazendo assim com que ele sinta prazer em compartilhar suas experiências em sala de aula construindo um diálogo e troca de conhecimento (*Ibid.*).

A BNCC é um currículo oficial do MEC e os estados e municípios precisam se adequar as suas novas diretrizes curriculares, pois ela é de nível nacional, e o currículo prescrito para ser seguido e adaptado. É referência nacional para a construção do currículo, como embasamento para construção das propostas pedagógicas a serem trabalhadas pelas escolas com o objetivo de se incluir as culturas, saberes e experiências locais para que os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos sejam proporcionados. Isso é enfatizado referido documento quando ressalta que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2019, p. 07).

Depois de muito tempo com um currículo que não abrangia todas as especificidades a BNCC foi construída de uma forma mais democrática em comparação aos outros currículos, pos-

sibilitando aos municípios construírem suas diretrizes de acordo com as especificidades e necessidades de aprendizagem, suas culturas, contribuindo para o alinhamento de suas metodologias de acordo com a realidade do aluno.

Portanto, entendemos que o professor necessita organizar, planejar suas aulas de acordo com a realidade do aluno, tendo sempre ele como protagonista do ensino. Pois é na “[...] sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal estares e até as crises da docência.” (Arroyo, 2011, p. 10). Como profissionais da educação que levam a sério o processo de ensino aprendizagem do aluno, enfrentam diversas dificuldades no cotidiano da escola, onde o currículo vem pronto, com diretrizes a serem seguidas e se depara com um local onde não se tem como trabalhar dignamente, sem poder oferecer o mínimo pra esse aluno, pois nem sempre dá pra seguir as diretrizes de base comum a todos por ser fora da realidade do aluno, tem as avaliações medidoras de aprendizagem que acabam afetando o aluno se ele não acompanhar o que é prescrito no currículo. “No trabalho nesse espaço, tanto mestre quanto alunos experimentaram frustrações, desânimo, incertezas, cansaço, mas também vivenciam realizações, compromissos éticos-políticos que vão configurando outros profissionais e outras educandos.” (*Ibid.*).

No entanto, a exclusão ainda é um marco na execução do currículo pois os mais fragilizados, como: negros, bissexuais e os mais pobres, ainda são excluídos pelo sistema, pela escola e no currículo, onde mesmo com muitas dificuldades professores e alunos se frustram, desanimam com as barreiras e dificuldades que são vivenciadas no dia a dia da sala de aula, sem estrutura suficiente, sem merenda escolar, sem transporte escolar adequado, acordando muito cedo até a escola o que prejudica aprendizagem do aluno e sobre tudo, lutam para vencerem, mesmo com as dificuldades enfrentadas para trabalhar, professores se esforçam para vencer as dificuldades diárias, tiram de seus

278 | salários para terem recursos e fazer acontecer uma aula mais atrativa, diversificada e que atraia o aluno e o envolva na aprendizagem, como enfatiza (*Ibid.*, p. 34) “[...] os profissionais do conhecimento vêm conquistando o direito as suas autorias, a sua criatividade, para garantir o direito dos educandos a educação e a formação, ao conhecimento, a cultura, a saber-se”.

O professor é cobrado pelo cumprimento do currículo, pois o currículo está aí com sua rigidez se impondo com nossa criatividade. Como Arroyo (2011) menciona há cobrança no cumprimento do currículo, as avaliações, o ordenamento das disciplinas. Tudo é cobrado dos gestores e professores.

O processo de planejamento pedagógico em Muaná/PA diante das configurações da BNCC

Para que se tenha um bom desenvolvimento escolar, é de suma importância o planejamento, que consiste na elaboração de diretrizes e atividades que a secretaria, as escolas e os professores estabelecem para atingir os objetivos educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com suas novas características e possibilidades de inclusão da parte diversificada traz consigo uma nova forma para a educação básica, que é baseado em competência e habilidades e planejar nesse novo âmbito do ensino escolar trouxe novas exigências quanto às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada área.

Inclusive essa competência e habilidades deve ser questionada sobre como estamos ensinando? O que queremos alcançar? Isso é necessário, pois “Quando pensamos em planejamento dentro de uma organização, estamos falando sobre o exercício de antecipar ações e criar planos para que elas possam ser executadas da melhor forma, com o objetivo de atingir um resultado”. (Dutra, 2021, s/p).

Esses planos não devem ser construídos de forma isolada e sim com o processo coletivo democrática em conjunto com téc-

nicos, professores, alunos e pais. Nessa perspectiva a secretaria de educação do município de Muaná realiza o planejamento dessa forma, pois incluem professores, técnicos pedagógicos. Sobre isso o secretário é a técnica pedagógica ressaltam que:

[...] o planejamento acontece através de jornada pedagógica no começo do ano com todos os professores; após acontece encontros bimestrais (presenciais ou a distância); e planejamento nas escolas, orientados pela equipe técnica da SEMEC. (Secretário de Educação).

A SEMEC tem uma equipe técnica com um coordenador por cada etapa/ano do Fundamental Menor e um coordenador por área de conhecimento do fundamental maior, além da coordenadora do departamento pedagógico. Esses coordenadores elaboram os processos pedagógicos e orientam os planejamentos pedagógicos das escolas. (Técnica pedagógica).

Diante das falas da técnica e do secretário percebemos que o planejamento acontece em três períodos, no início do ano, o planejamento anual, que está voltado a construção ou readaptação do Projeto Político Pedagógico (PPP), e o plano de ensino, momento importante para o planejamento anual, decisões as atividades a serem desenvolvidas na totalidade da escola, com a jornada pedagógica com todos os professores; planejamentos bimestrais, em que cada professor traça planos, metas e objetivos, esse planejamento já vem de acordo com as necessidades do aluno, pois o professor já teve contato com sua turma e já conhece as dificuldades que precisam ser contornadas a longo prazo, e por fim o planejamento nas escolas, onde o professor define objetivos diários de acordo com a necessidade da sua turma e de cada alunos especialmente e suas dificuldades.

Diante desse relato percebemos que em Muaná, o planejamento escolar está acontecendo baseado na Diretriz Curricular Municipal já baseado na BNCC e com apoio dos técnicos pedagógicos na construção de seus planos diários, entendendo que: “[...] o planejamento escolar é um processo de organização e

280 | coordenação da ação docente, feito com o objetivo de articular as atividades escolares ao longo do ano”. (Dutra, 2021, p. 2).

A fala da técnica demonstra que há um exercício participativo (pelo menos de técnicos e professores) no processo de planejamento em Muaná e isso é importante, pois o planejamento participativo busca o diálogo entre a comunidade escolar, a secretaria de educação e professores para que juntos sejam tomadas as decisões de acordo com a necessidade de aprendizado sempre baseado na elaboração em conjunto, onde juntos, analisando as dificuldades diárias dos alunos, planejem as ações necessárias para que os objetivos sejam alcançados. Entende-se por planejamento participativo aquele processo que:

[...] envolve pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e como presença constante na execução e avaliação, não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo visando desenvolvimento individual e comunitário. (Dalmás, 2014, p. 27).

No entanto, existe uma falácia de planejamento participativo, pois a realidade é bem diferente. Muitas vezes pode até haver uma reunião com a comunidade, professores para que se dê a entender que ali estão sendo tomadas as decisões, porém, na prática o que percebemos são as exposições das ideias prontas, com a possibilidade algumas adaptações.

Quando perguntamos sobre como acontece o planejamento dos professores para executar as determinações presentes na BNCC nas séries iniciais, a Técnica Pedagógica disse que: “[...] ele acontece a partir de encontro e formações e das orientações do departamento pedagógico dos coordenadores das escolas, os professores elaboram seus planejamentos de aulas e de outras atividades de ensino.”

O secretário relatou o seguinte: “[...] as escolas têm autonomia para organizar seu planejamento, orientadas pela equipe pedagógica da escola, com suporte da equipe da SEMEC.” Analisamos que a secretaria de educação busca envolver os

professores nas formações e são incentivados a realizarem seus planejamentos construindo um diálogo de comunicação o que é muito importante para a educação, o intercâmbio de vivências, experiências e interações contribuindo para que se tenha um planejamento centrado na dificuldade do aluno, como enfatiza Dalmás (2014, p. 27-28):

O diálogo-comunicação é elemento essencial no processo de intercambio de vivências, experiências, interações, diálogos entre participantes. Visa-se um planejamento centrado na pessoa, livre e crítica, sujeito de seu desenvolvimento, mas com decisões comunitárias; um processo grupal e participativo que considere as pessoas com seus valores, sentimentos e situações de ordem sócio-econômica-político-cultural.

Dessa forma, entendemos que para se tecer um diálogo para a construção coletiva dos conteúdos norteadores vê-se a necessidade de caminhar junto com a cultura, não a cultura da base, mas a local, o cotidiano do aluno, enfatizando os saberes que são construídos diariamente na relação que estabelece com seu grupo sociocultural e com a natureza.

Perguntamos aos técnicos sobre como a Secretaria de Educação estava utilizando a BNCC no planejamento pedagógico. Os entrevistados responderam que:

A SEMEC realiza formações sobre a BNCC com os professores de cada etapa/ano/componente curricular. Nessas formações trabalha com a interpretação de habilidades e como planejar as atividades de ensino a partir dessa habilidade com foco nas competências específicas e geral. (Técnica Pedagógica). [...] através do DC, que foi elaborado a partir da BNCC. (Secretário de educação).

Diante dessa perspectiva percebemos que para planejar existe um percurso a percorrer, o professor vai se adequando, mesmo resistindo ao que lhe está sendo imposto vai construindo metodologias, estratégias principalmente conhecendo as diretrizes que serão trabalhadas pelo município e no Brasil. Nesse

282 | sentido, é importante “[...] entender o novo contexto vivido nas salas de aula e as reações conservadoras é fundamental para tomar posições políticas de formação de novas identidades profissionais.” (Arroyo, 2011, p. 33).

E a nova diretriz curricular vai levar o professor há percorrer esse novo percurso, pois as atividades pedagógicas mudam em um novo contexto resignificando a dinâmica em sala de aula, porém os professores também vão se adequando aos poucos e compreendendo o processo a ser percorrido.

Percebemos que os professores vão se adequando as mudanças com as repostas da técnica e do secretário, quando respondem à pergunta: qual a maior dificuldade dos professores para realizar o planejamento pedagógico com a implementação da BNCC? Os colaboradores da pesquisa responderam que:

[...] a dificuldade de entender a mudança de foco que era o conteúdo. Agora o conteúdo é secundário, pois o que se deve focar é o desenvolvimento das habilidades, isso é de difícil entendimento por eles e dificulta o processo de implementação. (Técnica Pedagógica). [...] falta de interesse e pouca leitura. (Secretário de Educação).

Na fala do secretário podemos perceber como o professor está sendo considerado, mas não se leva em consideração as mudanças bruscas em que estão envolvidos.

Nesse contexto percebemos que a carga de responsabilidades de mudanças vem sobre o professor, que é visto como preguiçoso, sem interesse, mas não é visto que tem todo um contexto para se integrar ao novo currículo, como resistência a mudanças que na maioria das vezes é só falácia, pois o contexto dele não oferece condições para se colocar em prática esse novo currículo. Como enfatiza Arroyo (2011, p. 27) “[...] podemos entender tais resistências como disputas de confirmação de identidades profissionais no território do currículo”.

Todas as mudanças demandam resistências, pois os profissionais têm suas visões críticas e suas opiniões e até experiências que vão de encontro ao que está sendo imposto pelo currículo.

Nesse tópico, analisaremos as orientações curriculares presentes na BNCC e que estão servindo como diretrizes para a educação no município de Muaná.

A educação brasileira é marcada pela diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais. Por isso “[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. (Brasil, 2017, p. 17). Partindo desse pressuposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abre essa possibilidade para se incluir a parte diversificada, no entanto, foca nas competências, pois, como Ferreira e Sousa (2016, p. 10) enfatizam, “[...] o foco no desenvolvimento de competência tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.” Portanto, a partir da homologação da BNCC, é tarefa das escolas públicas e particulares:

[...] construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (Brasil, 2017, p. 22).

Quando realizei a análise documental é perceptível que o município de Muaná/PA buscou enfatizar a cultura, as tradições, na parte diversificada do currículo, pois através da diversidade podemos conhecer o aluno – de onde vem, qual sua história – incluindo na parte diversificada do currículo oficial do município (Documento Curricular Municipal) para que o aluno tenha como base um currículo regionalizado buscando atender as perspectivas de formar um aluno não só intelectualmente, mas, para viver em sociedade com inúmeros desafios. Como é exposto no DCM:

Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral. De certo que praticar um currículo considerando as realidades locais, implica refletir sobre práticas e concepções à margem dele historicamente, sendo negado e inviabilizado a aprendizagem decorrente da realidade vivida e, conseqüentemente, do direito de repensar o sentido/significado de estar no mundo e de construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas. (Muaná, 2022, p. 34-35).

Portanto o documento curricular municipal de Muaná busca enfatizar as culturas no decorrer do tempo, no processo de ensino a riqueza de suas produções culturais, culinárias resgatando culturas e levando o professor a trazer essa reflexão em sala de aula com os estudantes enfatizando a valorização da cultura local.

Essas abordagens vêm sendo discutidas no DCM do município, para que a cultura fizesse parte do currículo construído pelo município que através da interdisciplinaridade vai buscar desenvolver atividades que venham valorizar a cultura de Muaná.

Portanto, analisaremos as diretrizes que o município manteve das orientações oficiais em seu currículo focando somente na parte da Educação Infantil que são baseadas nas competências gerais. Nesse sentido, a BNCC destaca que:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil

na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2018, p. 38).

No documento curricular permaneceu parte da BNCC o que é o objetivo central na educação infantil: o direito de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças através do desenvolvimento e aprendizagens através dos campos de experiências levando em consideração seus saberes, os saberes culturais da localidade relacionando com o conhecimento de mundo. Aqui destacamos alguns direitos que estão na BNCC e no documento curricular permaneceram que são:

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil • Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como

sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 11).

Portanto, foi mantido na íntegra os direitos de aprendizagem da BNCC da educação infantil para o documento curricular Municipal pois são de suma importância para o desenvolvimento da criança conviver, brincar, participar, expressar, conhecer, dessa forma o município de Muaná vai trabalhar esses direitos de aprendizagem oportunizando o desenvolvimento em todos os seus aspectos e assim, dando o direito da criança em seu desenvolvimento completo.

Em anexo apresentamos o organizador curricular do município, em que os direitos de aprendizagem, para que possamos comparar com a citação acima que é os direitos de aprendizagem na BNCC.

Nesse sentido a BNCC e o documento curricular prevê um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que devem ser trabalhados na escola desenvolvendo habilidades e competências para que o aluno atenda às necessidades presentes atualmente, onde seja um aluno ativo em sala de aula, formando um ser humano capaz de ser crítico, participativo, aberto as novidades, cooperativos, criativos, tolerantes e responsável. Por isso, procuramos saber se essas orientações estavam sendo seguidas pela Secretaria Municipal de Educação de Muaná/PA.

Perguntamos se as orientações oficiais estavam sendo seguida no município de Muaná. A Técnica Pedagógica respondeu que “Sim, o documento curricular municipal foi elaborado a partir da BNCC”. O secretário disse que o “[...] foco está no desenvolvimento de habilidade e competências por meio de meto-

dologias ativas e da valorização dos contextos dos estudantes”.

Diante dessas falas podemos perceber que o município já tem um currículo pronto de acordo com a BNCC que leva em consideração habilidade e competências e valorização dos contextos dos alunos, sabemos que para colocar em prática exige inúmeros recursos como internet entre outros.

Nessa perspectiva a BNCC traz como referência a ser enfatizada no currículo.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (Brasil, 2017, p. 18).

A BNCC traz consigo o papel de que o município assegure as aprendizagens essenciais para cada etapa, principalmente a valorização do contexto e características do aluno, para que ele participe da aula por esta dentro do contexto em que está inserido, constituindo sua história. Para conhecer o aluno é preciso saber quem são, de onde vêm, quais as suas histórias. Sabemos que para atingir esses objetivos é necessário todo um processo de construção de identidade. E desenvolver um currículo que realize esse processo de “[...] aprendizagem que responda a esses questionamentos não é tarefa das mais fáceis, mas com esforço pedagógico podemos nos aproximar desse ideal, uma vez que o professor deve educar o aluno para lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar conteúdos.” (Muaná, 2022, p. 33).

Quando analisamos o documento curricular municipal, encontramos as orientações oficiais sendo incluídas no processo ensino aprendizagem, no intuito de desenvolver uma educação que alcance os objetivos de uma educação mais inclusiva com direitos assegurados no currículo municipal.

Essas diretrizes seguida pelo município, foram mantidas pelo documento do estado do Pará que já traz na sua reorganização essas diretrizes e o documento curricular município de Muaná está seguindo as mesmas diretrizes, garantindo pelo menos no papel o direito de aprendizagem dos alunos, pois percebemos que a maioria não usufruem na prática de seus direitos garantidos em lei, mas que com a nova DCM “[...] que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados [...]” (Arroyo, 2011, p. 32).

Temos a perspectiva de que esse currículo, tenha o objetivo de enriquecer o processo de ensino aprendizagem de “[...] uma forma mais enriquecedora de ser docentes- educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens fazeres autorias profissionais enriquecidas, alargadas.” (*Ibid.*).

O processo de planejamento curricular e implementação pedagógica da parte diversificada da BNCC no município de Muaná

O Município de Muaná / Pará, deu início a construção da Proposta Curricular no ano de 2019, após a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2019, que norteará a reelaboração do currículo dos Municípios, Estados, e Distrito Federal, a Secretaria Municipal de Educação, montou uma equipe para reelaborar a proposta curricular do município, formada pela Diretoria de Ensino, Supervisão Educacional, Técnicos do Departamento Pedagógico e professores para realizar estudos acerca da BNCC a fim de conhecê-la e a partir daí iniciar o processo de construção (Muana, 2022).

Deu se início a essa construção em 2018, aconteceu o primeiro Encontro Educacional realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), quando reunidos com Diretores, vice-diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores da rede

municipal de ensino em um evento apresentou-se uma introdução da BNCC e fez-se referência a importância da elaboração de uma proposta curricular para o município. Nesse momento foi criada uma comissão de Governança foi um dos passos essenciais para a elaboração da proposta curricular da educação com o objetivo de construir coletivamente um documento que fosse capaz de atender as exigências referentes à educação nacional, estadual e municipal, educação pública com qualidade e equidade.

Em 2018, em duas semanas de estudos e elaboração foi feita a primeira versão do Documento Curricular do Município de Muaná (DCM). Aconteceram aí discussões sobre as peculiaridades pertinentes que atendessem a educação Muanense com muito empenho da equipe.

A equipe de técnicos pedagógicos da SEMEC teve apoio em formação promovidos pela equipe ProBNCC do Estado do Pará com orientações para o processo de elaboração e implementação do Documento Curricular do Município de Muaná.

A partir do segundo semestre do ano de 2019, para melhor comunicação entre a equipe Central e equipe de Currículo, um Grupo de Trabalho de orientações foi criado via WhatsApp, intitulado GT- DCM e os encontros de estudos se intensificaram possibilitando um maior entendimento do assunto que é a construção do currículo municipal para construção desse documento tão importante para o município. Para coordenar os trabalhos de formações do currículo, os professores lotados no Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, como técnicos pedagógicos ficaram como coordenadores de etapas. Formou-se assim a articulação municipal de currículo com a Equipe Central de formação que passou a organizar, juntamente à Equipe Pro BNCC PARÁ, encontros formativos para os redatores de etapas e componentes curriculares específicos. Nesses encontros virtuais e presenciais foram realizados estudos sobre o processo de elaboração do DCM. (Muaná, 2022, p. 20).

Nesse período, aconteceu as eleições municipais e toda essa construção foi interrompida por questões administrativas,

290 | de gestão pública, impossibilitando a finalização e apresentação do documento, nesse período foi organizada uma nova equipe para continuar a construção, alguns técnicos continuaram e outros foram substituídos.

Segundo as informações, todas as contribuições desta primeira versão foram acatadas e mantidas pela gestão atual iniciada no ano de 2018 e concluída e entregue em 2022, pois esse processo de construção ocorreu de forma coletiva pensando na educação pública de qualidade, não cabendo uma visão apenas política. Partindo dessas adequações da parte administrativa da gestão, o documento foi reencaminhado aos redatores para mais uma revisão estrutural, observando: os Eixos, os Subeixos, os Objetivos de Aprendizagem e as Habilidades, pertinentes a cada etapa e componente curricular, visto que o município de Muaná aderiu ao organizador do Documento Curricular do Estado do Pará (Muaná, 2022), por se identificar com a educação amazônica pois se integra em suas peculiaridades ribeirinhas com o município de Muaná.

Avisos e reencaminhamento da primeira versão da proposta curricular foi enviada aos redatores por e-mail e *WhatsApp* e as dúvidas sendo encaminhadas com a reorganização do grupo de trabalho. O trabalho estava sendo finalizado para o envio ao Conselho Municipal de Educação para o seu parecer de aprovação da primeira versão deste documento, quando o mundo foi assolado pela pandemia da Covid-19 causada pelo Corona Vírus, impondo restrição de contato físico o que levou a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020 (*Ibid.*).

Nesse período o processo de construção foi suspenso, dessa forma, a equipe pedagógica da Secretaria de Municipal de Educação de Muaná (SEMEC), por meio de seus administradores diretos: Secretário de Educação, Diretor de Ensino e Coordenador Pedagógico, coordenaram a reorganização curricular emergencial, que culminou na elaboração do Currículo Continuum Emergencial para minimizar o enfrentamento da pandemia na educação (*Ibid.*).

Ainda em 2021, o DCM foi entregue para o Conselho Municipal de Educação para apreciação. Ao mesmo tempo, a equipe técnica deu início ao processo de implementação do Documento curricular do município de Muaná, por meio do Currículo Contínuo, realizando oito encontros de formação continuada de professores e equipe gestora, durante o ano de 2021.

No segundo semestre de 2021 o Conselho Municipal de Educação fez a devolução do DCM para a equipe da SEMEC com um parecer que recomendou alguns ajustes para o melhoramento do texto final.

Diante disso, em fevereiro de 2022 o GT do currículo, em parceria com a equipe técnica da SEMEC, retomou o trabalho de revisão e de ajustes do DCM, bem como a elaboração do currículo para a EJA nos moldes do DCE. Esse trabalho foi concluído em março de 2022 e no mesmo mês o DCM foi enviado ao Conselho Municipal de Educação e o Documento foi aprovado pelo referido Conselho nos termos do Parecer Técnico CME nº 004/2022, de 30 de março de 2022, sendo está a 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Muaná Estado do Pará em 2022 – SEMEC. (Muaná, 2022, p. 22).

Diante da narrativa de construção do currículo municipal, percebemos que é necessário está atento as necessidades do município, para que esse documento seja inclusivo e abranja as necessidades específicas de aprendizagens dos alunos.

Diante desse relato, e que também está incluso no documento curricular do município, a elaboração do mesmo foi uma tarefa incessante da equipe técnica do município, isso mostra que houve empenho e investimento pelos gestores e coordenadores para que esse currículo estivesse pronto, portanto, sabemos das dificuldades em colocá-lo em prática em meio aos desafios em que vivemos em cortes na educação, formação de professores, adaptação coma metodologias apresentadas pela BNCC, pois, a:

A nova Base Comum Curricular estabelece que é responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, assim como às

escolas, em seus planejamentos “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. (Brasil, 2017, p. 21).

Portanto cabe aos estados, municípios, secretaria de educação e gestores escolares a desenvolverem currículos adequados as suas diversidades, de acordo com as estratégias da escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP), incorporando os temas em questão.

Como enfatiza Callegari (2020, p. 67) “[...] é nesse contexto que devem ser assumidas as tarefas de implementação da BNCC: sempre de maneira democrática e participativa, nunca nivelando por baixo e valorizando a diversidade como fonte de energia e riqueza.”

A escola é um lugar de reflexão, construção de conhecimentos e participação comunitária. Dentro dessa perspectiva ela também precisa ser um lugar de concepção, realização e organização para que seu processo educativo seja organizado e planejado em conjunto com a comunidade escolar, levando em consideração sua regionalização, sua cultura.

O trabalho pedagógico necessita ser planejado com base nos alunos, visando sua melhor compreensão e participação no processo ensino aprendizagem, assumindo suas responsabilidades e tomando iniciativas que contribuam e fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Por isso que planejar é essencial para se alcançar objetivos e a escola assim como cada professor precisa planejar suas aulas baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteada pelos seguintes princípios: **ético**, porque deve estar pautado por um conjunto de ações corretas, prudentes, sensatas; **político**, porque envolve o social os homens e as condições da nossa sociedade; **estético**, porque tem que ser algo bem feito, uniforme, bonito organizado, visando à formação humana e integral

e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

293

Diante dessa perspectiva, analisamos o processo de construção do currículo municipal de forma bem elaborada e de acordo com a BNCC a qual deixa esclarece que:

Que enfatiza o processo de (re)elaboração de currículos municipais e estaduais e de revisão das políticas de formação para os profissionais das redes, o que levará à revisão dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) e os demais documentos que orientam a prática de ensino nas escolas os professores que idealmente terão participado ou acompanhado o processo de (re) elaboração curricular, buscarão, então, promover situações em sala de aula, para favorecer, o desenvolvimento das competências expressas na BNCC. É fundamental, portanto, que gestores educacionais e escolares, coordenadores e professores conheçam e compreendam a proposta, a estrutura e a lógica de organização da BNCC e se aprofundem nas etapas/áreas componentes em que atuam. A fim de contribuir para apropriação desse novo documento por todos os atores implicados no processo educativo [...] (*Ibid.*, p. 23).

Para se reelaborar os currículos demanda um tempo para que se conclua as modificações. Assim está acontecendo em Muaná, pois os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ainda não foram reelaborados, nem o plano anual, pois somente agora se dará início a esse processo. Porém os professores são chamados para se planejarem junto com os técnicos pedagógicos para que sejam orientados e já executem em sala de aula as competências e aprendizagens.

Sendo assim quando perguntamos qual o currículo está sendo usado pelos professores para seu planejamento, tivemos como resposta que o “[...] documento curricular do município, elaborado a partir da BNCC”. (Técnica Pedagógica). O secretário relata que “[...] o município possui currículo próprio elaborado a partir da BNCC e do documento curricular Estadual”.

A BNCC é uma referência para que cada município faça seu currículo e inclua a parte diversificada de acordo com a necessidade do mesmo e assim encaminha para que as escolas façam seus planejamentos diários, os PPPs e o plano anual até chegar ao plano de aula. Quando perguntamos a Técnica Pedagógica como foi discutida a parte diversificada do município, ela diz que foi “[...] através de várias reuniões com os professores do município”. O secretário não respondeu à pergunta. Entende-se como se constitui esse processo:

A parte diversificada vai se constituindo, mediante o debate, em uma possibilidade de sistemas de ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos sem que haja decisões curriculares definidas por organismos do estado em âmbito macro. Diferentemente de outras políticas de currículo, as quais selecionam, conhecimentos, saberes a serem desenvolvidos por meio de experiências nas escolas, a parte diversificada não sintetiza conhecimentos, mas é interligada a uma base nacional comum, estando, portanto, a borda do fazer curricular dos sujeitos da escola. (Pereira; Sousa, 2016, p. 1).

Nesse olhar de construção da parte diversificada e de suma importância esse debate para a construção do currículo municipal, para que cada comunidade tenha representação no currículo de sua cultura, saberes, conhecimentos, pois quando os professores pegam um currículo pronto só para seguirem deixam de se apropriar de suas experiências cotidianas, já não é quando ele faz parte da construção que adequa seus conhecimentos em conjunto com a base comum para facilitar o processo de aprendizagem sem isolar os alunos da base comum.

Nesse processo a parte diversificada está organizada de acordo com a realidade do município, trazendo as brincadeiras infantis tradicionais para trabalhar a convivência, expressão, brincar, interação etc. O planejamento pedagógico é essencial para que as aulas aconteçam para que objetivos sejam propostos sejam alcançados, e hoje faz-se necessário contextualizar as

aulas com temas locais e conteúdos formais, enfatizando suas culturas, vivências, memórias e identidades. Nessa perspectiva a BNCC estimula a implementação da parte diversificada do currículo municipal, o qual foi o foco de nossa pesquisa.

De acordo com tais princípios perguntamos aos entrevistados se a BNCC já foi implementada no município todos foram unânimes em dizer que sim, que está em curso o processo de implementação. Nesse processo a composição de um currículo envereda inicialmente pelos marcos regulatórios nacionais que caminham às mais diversificadas instâncias internas e externas dos ambientes escolares: comunidade, discente, equipe gestora, supervisores e coordenadores pedagógicos. Então perguntamos aos técnicos: qual a maior dificuldade encontrada no planejamento municipal para se adequar a BNCC. O secretário respondeu: a resistência dos professores diante das mudanças, principalmente os mais antigos. A técnica pedagógica respondeu: “[...] as dificuldades de acesso as tecnologias digitais, resistência de alguns professores ao novo currículo e a falta de maiores investimentos financeiros na educação.”

Dentro dessa perspectiva:

A nova BNCC trará impactos importantes em todos os eixos estruturantes do sistema educacional. Entre esses eixos está a produção de livros e materiais didáticos, que ainda apresentam significativos desníveis de qualidade quanto à profundidade de conteúdos, a adequação de suportes tecnológicos e à abordagem metodológica (Callegari, 2020, p. 65).

Nesse sentido é compreensível as dificuldades dos professores, pois estão em processo de mudanças e muitos ainda estão se adaptando aos novos livros didáticos e acesso a tecnologia, pois os professores estão em processo de formação e conhecimento e muitos podem estar tendo contato com o que já foi planejado, escolhido como o livro didático que nem todos participam da escolha e a avaliação que já vem como é para se realizar.

[...] a concretização da BNCC se dará no processo de implementação quando ela, como referencial, passar a ser considerada na elaboração e seleção de livros e materiais didáticos; quando começar a orientar as diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial e continuada dos professores; quando se constituir em parâmetros dos sistemas de avaliação; e quando for capaz de pautar o regime de colaboração envolvendo os agentes educacionais em todos os níveis.

Nesse processo, entendemos que os professores estão na fase de adaptação, pois é um processo de aprendizado e adequações que é garantido pela BNCC quando enfatiza que A “[...] primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2017, p. 23).

Diante dessa colocação entendemos que os professores precisam passar por um processo de formação, para que conheça, e se adeque ao novo processo de planejamento e metodologia alinhados ao novo currículo.

Sabemos que a BNCC em sua essência parece um guia normativo perfeito, se as escolas tivessem investimento e recursos tecnológicos como são garantidos em lei.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 23).

Na prática, sabemos que esse investimento não acontece e que os professores são deixados a própria sorte, de utilizar na sala de aula o básico, quando se tem o básico, a falta de investimento em tecnologias é algo muito desigual na sociedade, o que diferencia muito a qualidade da educação. Portanto, no mundo atual é de sua importância a escola caminhar de acordo com

evolução da tecnologia na sociedade como Callegari (2020, p. 66) traz uma reflexão nesse contexto como:

297

[...] no estágio atual da globalização da economia e da cultura, é imprescindível que proposições curriculares brasileiras levem em conta os avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas e em todas as partes, incluindo a educação, bem como os desafios, inquietações e possibilidades de uma juventude em rede planetária, as mutações nos paradigmas éticos e estéticos da contemporaneidade [...].

Analisando esse contexto, percebemos que a educação principalmente na zona rural está fora desse contexto, pois a tecnologia anda em passos lentos dentro do contexto escolar, mas, no entanto, é assegurada como direito do aluno pela legislação, e essa realidade não é só dos alunos como também dos professores que não possuem acesso a tecnologia e a recursos mais atuais para se trabalhar na sala de aula.

Conclusão

O presente trabalho alcançou os objetivos propostos pois a problemática foi respondida, onde nos permitiu compreender como está acontecendo o processo de implementação da base nacional comum curricular no município de Muaná/PA e teve como resultado que a BNCC está sendo implementada no município com seu currículo construído e que aos poucos vai se adequando ao processo de ensino por competências e habilidades.

Os objetivos foram alcançados, pois conseguimos analisar o processo de implementação do currículo e concluímos que já está pronto incluindo a aparte diversificada, já foi dado início a sua implementação no município com formação aos professores que estão tendo dificuldade em se adequar as novas configurações da BNCC, adaptando seu Projeto Político Pedagógico, plano de ação, Plano de aula, e uma das maiores dificuldades é o acesso as tecnologias pois em se tratar de um município extenso

298 | com a maioria das escolas no interior, ribeirinha as dificuldades são maiores para o acesso as tecnologias.

Portanto, ainda é necessário investimento para a educação no município, principalmente em tecnologia.

Entendemos que o currículo nem sempre será executado em sua totalidade, pois temos diversos desafios para que ele seja colocado em prática, principalmente no interior do estado e municípios, que a educação não é prioridade dos governantes e não tem recursos suficientes e na maioria das vezes nem estrutura física para que o aluno tenha uma educação de qualidade.

Sabemos que existem inúmeros obstáculos para que essa implementação aconteça de forma concreta, pois a educação no Brasil é marcada por muita desigualdade e fatores como má gestão, falta de recursos e infraestrutura adequada, corrupção, formação insuficiente para professores, desigualdade social, baixa inclusão digital, falta de vontade política, enfim, são inúmeros desafios e um longo caminho a percorrer para que obtenha parte dos resultados propostos na BNCC na educação.

Essa pesquisa suscita outras questões a serem pesquisadas no decorrer do processo de implementação como realizar um estudo sobre as dificuldades que os professores estão tendo para se adequar a trabalhar com as habilidades, a prática de metodologias ativas dentro do contexto citados acima e desigualdade e acesso tecnológico entre outras. Concluímos que esse trabalho alcançou seus objetivos e que pode estar auxiliando outros municípios a implementar a BNCC.

Referências

APLLE, Michael, W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução de Maria Isabel Edelweiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. *Base Nacional Comum Curricular de 20 de dezembro de 2017*. Disponível em: <http://basenacional-comumcurricular.mec.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2022.

CALLEGARI, Cesar. *O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wpcontent/uploads/2020/08/Desafios-Implementa%C3%A7%C3%A3o-BNCC.pdf>. Acesso em: 03/05/2023.

DALMÁS, Ângelo; *Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 18 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUTRA, Rodrigo. *Planejamento Escolar de Acordo com a BNCC: estratégias e desenvolvimento*. Disponível em: <http://tutormundi.com.blog>. 27 de outubro de 2021. Acesso a 20 de junho de 2022.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA M. J. N. A BNCC na contra mão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. *Revista Práxis Educacional*. Bahia, 2020.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Sousa; ANDRADE, Oberdan da Silva. *História local e Currículo Diversificado: Conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares*, 2020. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em 20 de maio de 2022.

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

MUANÁ. *Documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Muaná Estado do Pará, nos termos do Parecer Técnico CME nº 004, de 30 de março de 2022*. 2. ed. Muaná, PA: SEMEC, 2022.

PEREZ. Tereza (Org.); *Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Moderna, 2018.

PERREIRA, Maria Zuleide da costa; SOUSA, Jorge Luís Umbeli-

no; *Parte diversificada do currículo da educação básica*: Que política é essa? 2016, Disponível em: <http://periódicos.ufpa.br>. acessado em 8 de maio de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu; *Documentos de Identidade*: uma introdução nas teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autentêntica, 1999.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MURARA	
B.1.10 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CURRÍCULO	
MUNICÍPIO DE MURARA - 2020	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.

DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MURARA	
CURRÍCULO	
MUNICÍPIO DE MURARA - 2020	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.
	Identificar o nome "eu" e o nome "você" no dia a dia.



ENDSTAND DER VERWALTUNG DER VERWALTUNG DER VERWALTUNG



PROVA			127 Questões
	[001070] Qualificar a ação e a atuação, por sua forma e abrangência, de pessoas ou grupos sociais.	1) Analisar a ação e a atuação, por sua forma e abrangência, de pessoas ou grupos sociais. Descrever a atuação social, através, do indivíduo.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
ROSA, M.L. ROBERTO E ROSARIO	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	
	[001070] Descrever a atuação de um indivíduo, de um grupo e a participação da sociedade.	Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade. Descrever a atuação social, através, do indivíduo, do grupo e da sociedade.	



DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARIÁ

[illegible]

10

Parcerias público-privada na gestão da educação paraense: implicações da incorporação da lógica privada na educação pública

Françoayse Pinheiro Furtado

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este artigo que tem como objetivo analisar o processo de incorporação da concepção da esfera privada na esfera pública da educação paraense via parcerias público-privadas, além de desvelar, por meio do Pacto Pela Educação do Pará, o que o Estado do Pará planeja ao realizar as parcerias e quais suas implicações no trabalho do gestor escolar, considerando que tal estratégia materializa as políticas educacionais na rede pública estadual paraense, articulado aos interesses do terceiro setor. Para a fundamentação teórico-metodológica deste estudo, foi utilizado a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Realizou-se ainda o uso da pesquisa bibliográfica como uma das fases do caminho percorrido e pesquisa documental. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo evidenciou que, a partir da década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas resultantes das influências das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro. Conclui-se que a relação público-privada materializada por meio do Pacto Pela Educação do Pará contribui para a inserção da lógica privada na gestão do ensino público, precarizando, ainda mais, a educação na rede pública estadual paraense.

Palavras-chave: gestão da educação; parcerias público-privada; qualidade da educação.

Introdução

Essa pesquisa tem como objetivo analisar como acontece a incorporação da lógica privada na gestão da educação pública paraense via parcerias com instituições privadas, desvelando-se, o que o estado do Pará planeja por meio das parcerias e quais suas implicações para o trabalho do gestor escolar a partir das parcerias.

Vincula-se historicamente comerciais televisivos e com programas de TV que incentivam essas parcerias. Quando vê-se tais emissoras fazendo esses tipos de comerciais e programas de TV, entende-se, muitas das vezes, que eles, do setor privado, são os “bonzinhos”, uma espécie de “heróis da pátria”, digamos assim, pois o espetáculo é formado, pautado na caridade realizada por esses institutos. Esse contexto dificulta o desvelamen-

304 | to das contradições desse processo, que muitas vezes só ocorre com acesso à pesquisa no ambiente acadêmico da universidade, explicitando o outro lado dessa mesma moeda dos institutos. É verdade que muitos desses programas e comerciais tem um poder muito grande que é influenciar negativamente, as pessoas que não tem um entendimento, cujo esclarecimento só ocorre no ingresso no ensino superior.

O contato com a temática, não exatamente com a relação público e privado, mas com a gestão educacional, tem a ver com o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional na Amazônia Tocantina – GEPGEAT, primeiro como bolsista voluntaria, e posteriormente como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o que me fez sentir privilegiado pois tive a oportunidade de conseguir suprir algumas lacunas na graduação de Pedagogia, e foi no período da graduação (2019 a 2020) que consegui ter contato com grandes autores como Paro, Bordignon, Peroni, e tantos outros que serviram de base para o projeto.

O projeto intitulado “Plano Municipal de Educação-PME/CAMETÁ: Análise da implementação das metas e estratégias para a educação infantil e ensino fundamental e suas implicações no atendimento escolar” desenvolvido no período de 2019 a 2020 como exposto no tema, tinha como objetivo analisar a implementação do Plano Municipal de Educação de Cametá, com ênfase nas metas de educação infantil e ensino fundamental, verificando quais as ações/estratégias que já tinham sido realizadas até o momento e as dificuldades de efetivá-las. e verificou-se que na realidade, a efetivação da implementação não tem recebido o acompanhamento do Fórum Municipal, conforme previsto em lei, servindo mais uma vez, ao poder numa alusão a velha história dos planos no Brasil.

É em função dessa pesquisa juntamente com as leituras que já venho fazendo desde a graduação e agora na pós-graduação em Gestão e Planejamento da Educação, que me fez pensar na temática. Talvez, foi o momento final da graduação que mais

me fez pensar, sobre a política brasileira como uma totalidade, foi aí que veio a ideia de se analisar a relação entre o público e privado no caso específico no Pará, por eu nascer e ser residente de um dos municípios do Estado, cujo os discursos oficiais ainda ditam que o melhor a se fazer para a elevação da qualidade da educação, ligados aos índices, é usar ferramentas da iniciativa privada na escola pública.

Dessa forma, partimos dos seguintes questionamentos: De que forma ocorre a incorporação da lógica do privado ao público na educação via parcerias público-privadas? Como essa relação vem influenciar na gestão escolar, bem como identificar o trabalho do gestor escolar a partir dessas parcerias? E por fim, como o Estado planeja a melhoria da educação ao realizar as parcerias público-privadas?

Foram questões que estão sendo levantadas após algumas leituras e que eu identifiquei como questões que serão norteadoras para que a pesquisa seja contemplada da melhor forma.

A partir desses questionamentos tive a liberdade de criar alguns tópicos e do que se pretende analisar em cada um deles.

Portando, a minha relevância acadêmica, social e educacional vem ser o que eu espero e pretendo ao realizar tal pesquisa. Espera-se que pesquisa traga esse olhar crítico sobre essas parcerias, na tentativa de trazer melhor entendimento sobre o assunto para a comunidade, tanto para quem estar dentro ou fora da escola, além de contribuir para o campo da gestão e quem sabe para o planejamento educacional.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Abordagem qualitativa que, de acordo com Chizzotti (2003), é uma das mais apropriadas para trabalhar com objetos que não podem ser mensurados, pois necessita por parte da pessoa que faz a pesquisa uma atenção sensível ao objeto estudado. O estudo de caso, foi aplicado por ser considerado um fenômeno atual que representa em uma conjuntura real constituído de variáveis que o influenciam.

Ainda fiz o uso da pesquisa bibliográfica como uma das fases do caminho percorrido metodologicamente, pois segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” sendo que

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2002, p. 45).

Esse tipo de pesquisa foi essencial para o desenvolvimento do artigo, tendo em vista que é imprescindível fazer uso de livros e textos científicos e é a melhor opção para que eu aprenda cada vez mais.

Fiz o uso de pesquisa documental, em especial, nos documentos sobre “Pacto Pela Educação no Pará” por acreditar e ser uma das maiores fontes de informações para minha pesquisa e sobre sua atuação na educação. Faço isso porque

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

Durante a escrita deste texto, algumas categorias foram surgindo e necessitando de maior destaque como, por exemplo, a gestão escolar que é o objeto de estudo de grandes autores que se debruçam a entender o papel desse profissional na tomada de decisões dentro da escola.

O estudo dessa categoria se tornou essencial para responder os objetivos propostos e a leitura de referências na área me ajudaram a subsidiar este artigo, tais como: Santos (2014; 2012) que analisa o perfil dos gestores escolares de escolas públicas no Estado do Pará onde constata que o perfil da maioria ainda é

aquele tradicional onde as decisões da escola são centradas no diretor que possui características de gerentes com alguns instrumentos de gestão democrática e Paro (2011; 2002) que analisa a necessidade de não desassociar a discussão entre política e a prática pedagógica no exercício da função de gestor escolar tendo em vista que a escola não é neutra e que as políticas educacionais, querendo ou não, são reflexos da disputa de interesses dentro de uma sociedade de classes. E dentre outros que foi de fundamental importância para embasar a pesquisa.

Esse artigo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, denominado “As transformações das relações público-privadas na educação: alguns aspectos históricos” abordo a respeito da predominância do privado sobre o público na questão da lógica de estabelecimento de parcerias na educação brasileira com destaque a partir dos anos de 1995, demonstrando que as transformações ocorrem porque os discursos oficiais para o estabelecimento de parcerias são reinventados ou assumem outras posturas, mas a velha questão de privilégios da burguesia se mantém o que favorece a atuação de entidades do denominado “Terceiro Setor¹” na educação.

No segundo tópico, que chamo de “Parcerias público-privada na educação paraense: refletindo sobre as implicações das PPP’s na gestão da educação” apresento como o terceiro setor chegou ao estado do Pará, temos como exemplo as parcerias celebradas no “Pacto pela Educação do Pará” onde o Estado transfere parte de sua responsabilidade com a educação para entidades privadas nortear as decisões do cotidiano escolar e/ou introduzirem suas ferramentas mercadológicas no interior da escola pública.

¹ O termo “Terceiro Setor” foi desenvolvido por John D. Rockefeller III, nos Estados Unidos em 1978. No contexto da reestruturação produtiva, o primeiro setor representa o Estado, o segundo setor, o empresariado, e o terceiro setor é tido como representante da sociedade civil organizada, cuja finalidade é substituir o Estado no atendimento de demandas sociais (Montaño, 2010).

No terceiro e último tópico intitulado de “algumas reflexões das implicações das parcerias público-privada nas práticas do gestor escolar” trouxe algumas observações acerca das parcerias firmadas e suas implicações no trabalho do gestor escolar, a partir dessas parcerias, trazendo o fato de que o trabalho do gestor caracteriza-se muito pela obediência dos trabalhadores ao sistema capitalista. A mesma situação pode ocorrer em outras áreas da sociedade, que às vezes está sujeita à imposição do Estado e aos interesses de grupos específicos.

As considerações resumem as reflexões encontrados ao longo do desenvolvimento dos estudos e pesquisas realizados, procurando destacar os efeitos da incorporação do público ao privado após a formalização de parcerias e suas consequências para a gestão das escolas públicas no Estado do Pará.

As transformações das relações público-privadas na educação:
alguns aspectos históricos

No Brasil, no que tange as parcerias público-privadas não nasceram somente nos idos de 1990, diferente do que temos hoje as parcerias eram para áreas mais específicas e não se utilizava essa terminologia. D. Pedro II (1840-1889) foi quem deu abertura para tal processo e foi nomeado de “concessão” na área da infraestrutura do país. Vejamos em Santos (2017):

Em 1835, conforme publicação do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT, o Governo Imperial estabeleceu na Lei n.º 101, um modelo “concessório”; oferecendo determinadas vantagens às empresas que se comprometessem a construir estradas de ferro, porém isto não conseguiu despertar o interesse empresarial, porque não consideravam um negócio lucrativo, que pudesse compensar seus investimentos. Em 1852, para atrair interessados, o Governo promulgou a Lei n.º 641, ampliando as vantagens para os empresários [...] (p. 10).

A expressão ainda não era “parcerias”, mas sim “conces-

sões”, que já se configurava do que hoje conhecemos as suas várias nomenclaturas tais como: a patrocinada, a tradicional, a comum e a terceirização. A ampliação veio somente na Constituição Federal de 1988 que houve abertura para todas as categorias, aperfeiçoando as parcerias público-privadas – PPPs através da Emenda Constitucional de n.019 que estabelece seu Art.22-XXVII:

normas gerais de licitações e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas, diretas autárquicas e fundacionais da União, Estados e Municípios obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art.173, § 1º, III;

Essa emenda constitucional, veio com a justificativa de que o governo brasileiro estava com dificuldades quanto ao seu gerenciamento das ações governamentais em virtude da crise fiscal e da fragilização financeira do Estado, que foram experienciados a partir da década de 1980:

A partir das crises da década de 80, em função da crise fiscal e da fragilização financeira do Estado, o modelo de desenvolvimento sob a égide da liderança governamental mostra exaustão, requerendo significativas mudanças, que marcam o advento de profundas reformas estruturais no papel do Estado. O processo inicia-se ainda ao final da década de 80, mas ganha impulsos definitivos a partir de 1991, quando deslancha o programa de privatização, e mais uma vez, em 1994, com a ampliação dos horizontes de planejamento propiciada principalmente pelo ambiente de estabilidade econômica (Brasil, 2002, p. 5)

Em 15 de maio de 1998, a lei de nº 9.637 que criou o Programa Nacional de Publicização, e que autoriza o poder executivo a desenvolver com entidade privadas atuantes nas áreas como: ensino, pesquisa científica, meio ambiente, desenvolvimento tecnológico, cultura e saúde, e que foram elevadas a “organizações sociais”, pois no Plano Diretor de Reforma do Apa-

310 | relho do Estatal - O PDRAE, considerava como o novo desenho do Estado brasileiro, com “serviços não exclusivos da Instituição Estatal”, dessa forma, eles poderiam ser também desenvolvidos pelo setor privado ou pelo público não-estatal. Posteriormente, com a Lei Federal nº. 9.790, de 23/03/99 juntamente com o decreto nº3.100, de 30/06/99, que criaram e Regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cujo a finalidade é facilitar o surgimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governos e órgãos públicos. A lei 13.019/2014 conceituou a OSCIP em seu art.1 como:

Pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;[..] Art. 2º III, preceitua parceria como: qualquer modalidade que envolva ou não as transferências voluntárias de recursos financeiros, entre administração pública e organizações da sociedade civil para ações de interesse recíproco em regime de mútua cooperação.

Nesse contexto, para entender o que levou a criação ou ampliação das parcerias públicos-privados (PPPs) no Brasil se faz necessário, mesmo que breve, entender o modelo de Estado vivido pelo país e os interesses de cada época.

No final da década de 80, no Brasil, havia políticas específicas para cada grupo social o que gerava grandes desigualdades sociais de um grupo social sobre o outro. Após a instauração da nova república, houve grandes mudanças na conjuntura política nacional, como: o fortalecimento dos direitos trabalhistas, o direito à greve e a garantia da liberdade sindical, dando início a um processo, ainda que tímido, de retomada da democratização da

sociedade brasileira. As mudanças ocorridas no final da década de 1980, se devem ao fato, das críticas que foram feitas quanto aos processos de centralização institucional e financeira do país. E essas críticas ecoaram na construção da Constituição Federal de 1988, a qual deu lugar a concepção de descentralização, isto é, fazer com que os entes federados tenham mais autonomia para criar suas leis, atuando diretamente com o povo, entre outras coisas.

[...] a Constituição Federal montou um esquema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro dos limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos (Cury, 2002, p. 172).

É fato, que a Constituição Federal de 1988, trouxe uma perspectiva política mais descentralizada e plural. Da qual a ideia era garantir a cooperação entre os entes federativos e promover mecanismos de participação social. Vejamos, novamente, em Cury (2002).

A Constituição fez escolhas por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão (p. 172).

Assim, entendemos que a promulgação da CF/88 trouxe não só a perspectiva de quebra da imagem que prevalecia na administração² pública brasileira da época, mas também da ampliação dos direitos sociais e a popularização das políticas sociais, pois a partir dessa nova constituição, o Estado passou a

² Foi identificado três modelos de administração pública instituídos ao longo da história em nosso país, sendo eles: Administração Patrimonialista, Burocrática e Gerencial.

312 | assumir maior responsabilidade para com o povo. Diante disso, constatamos que foi ao final da década de 1980 que inúmeras mudanças políticas, econômicas e sociais contínuas se intensificaram ao longo dos anos, culminando em grandes mudanças na relação entre os setores público e privado, visando mudar a posição política e econômica do país.

Para tanto, observa-se que o Estado busca apoio no processo de descentralização garantido pela CF/88 e acabam por incorporar o modelo de descentralização necessário para melhorar a eficiência do setor público. Tal como, acaba por reduzir o seu papel como garantidor de direitos basilares, fortalecendo a premissa de que o setor público precisa da ajuda do setor privado. Barreto (1999) acredita que:

A dinâmica do capitalismo internacional – caracterizada pela globalização das economias e dos mercados e pelo acirramento da competitividade – deflagrou, nos anos 80 e 90, simultaneamente a emergência de três movimentos na esfera pública: a redefinição do papel do Estado nacional e de suas relações com a sociedade (p. 135).

A Administração Patrimonialista, é considerado o modelo mais antigo de administração pública vivenciada no Brasil, tendo início no período Colonial e se estendendo até 1889, vai se caracterizar pela indefinição entre o que é público e privado.

A Administração Burocrática, se caracteriza como uma forma de organização humana que se baseia no uso da racionalidade e na adequação dos meios às finalidades pretendidas, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance dos objetivos.

O modelo de administração gerencial tem inspiração nas técnicas e ferramentas da gestão empresarial, na qual, a busca por eficiência e produtividade são os pilares basilares na ótica do capital.

incorporação, pelo setor privado, de parcela da produção de bens e serviços públicos antes de competência do Estado; e

a emergência de um setor público não-estatal – ou terceiro setor – como espaço social autônomo, entre o Estado e o mercado, voltado para atividades sociais sem fins lucrativos (Barreto, 1999, p. 108).

Nessa conjuntura, a partir da década de 1990, o Brasil iniciou um processo de transformação de sua economia seguindo o modelo de Estado capitalista, adotando um modelo econômico mais liberal, incluindo novos desenhos de políticas sociais e educacionais. O novo desenho foi baseado em um diagnóstico do governo brasileiro da época, que sugeria que a crise que o país atravessava estava no estado, não na capital. Período onde se pode dizer que a relação público e privado, no Brasil, vem sendo estimulada sob as orientações do consenso de Washington e abraçada primeiramente pelo presidente Fernando Collor de Melo (1990-92) e posteriormente e ganhando mais força no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-98), com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE liderado pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, vejamos em Barreto (1999) onde confirma que:

O projeto de reforma do governo brasileiro, consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Estado, apóia-se num diagnóstico que aponta a reconstrução do Estado como elemento central da agenda política dos anos 90: trata-se de uma necessidade imposta pela *globalização da economia* e pela própria *crise* do Estado (p. 108, grifo nosso).

Na época, esse diagnóstico apresentado pelo Governo continha o discurso de que os esforços do Estado incluíam promover a restauração dos tesouros públicos e “redefinir as formas de intervenção nos campos econômico e social, e implementar um novo modelo de gestão que ultrapasse os obstáculos criados pela administração burocrática” (Barreto, 1999, p. 111).

Nessas circunstâncias, o presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995 anunciou que entre suas diversas estratégias de governo há um projeto de reforma nacional criado pelo Mi-

314 | nistério da Administração e Reforma do Estado (MARE) denominado de *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado* (PDRAE), com a premissa que a reforma necessitaria ser entendida no cenário de redefinição do papel do Estado, isto é, um dos focos deste documento sugere mudanças na gestão pública, colocando a gestão gerencial no setor público e incentivando a parcerias público e privados em setores sociais como: Educação e saúde. Essa nova configuração do modelo estatal acaba por propiciar uma série de reformas políticas e econômicas.

Sendo assim, ficamos com a definição de Estado para o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995):

O Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o “poder extroverso”, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, como extravasamento dos seus próprios limites (PDRAE, MARE, 1995, p. 3).

O Estado regulador, instituído no Brasil a partir da reforma de 1995, traz intrínseco o discurso da modernização com a abertura comercial e financeira para garantir definitivamente a inserção do Brasil no processo da mundialização da economia, a partir de um novo modo de gestar a coisa pública.

Percebe-se, que esse movimento de chamar a iniciativa privada para cooperar na gestão de setores públicos, irá se repetir com os presidentes que iram se suceder, de diversas formas possíveis, desde Collor até aos dias atuais com reformas progressistas sempre caminhado para uma possível privatização total, parcerias com empresas privadas ou a incorporação de uma lógica privada no gerenciamento de instancias que continuam sendo públicos.

O Brasil, na tentativa de se desenvolver vem algum tempo a procura de estratégias para firmar mudanças em diversas áreas, em função disso, muitas orientações de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

e banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) são vistos como eficientes e são introduzidos nas políticas públicas como elementos fundamentais para o avanço social. Sem dúvidas, nos países em desenvolvimentos os organismos internacionais continuam sendo protagonistas na tomada de decisões, no Brasil não é diferente, pois são eles que determinam os padrões de qualidade e o modelo a ser seguido de uma sociedade ideal que possa servir aos interesses da classe hegemônica e permanecer o status quo. Freitas (2018) vem dizer de modo mais geral, como acontece esse procedimento, vejamos:

[...] consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. (Freitas, 2018. p. 33-34)

Dessa forma, quando a escola começou a ser semelhante a uma empresa que precisava direcionar suas ações para alcançar tais indicadores e cumpri-los, nos anos 90 no Brasil, perdeu-se o sentido de formar para a cidadania pois, o Estado só esperava que escola valesse positivamente aos investimentos feitos por ele através de índices, isto é, o trabalho pedagógico em seu todo, sobretudo, a gestão da educação das escolas públicas deveriam ser direcionadas para delinear metas e a todo custo cumpri-las como se faz nas empresas privadas. Caso a escola não venha a cumprir suas metas, criasse uma nova dinâmica nas escolas estadunidenses terceirizadas:

[...]as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por

mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*. (Freitas, 2018. p. 34).

Dessa forma, por mais que essa realidade ainda não seja do Brasil, mas serve como exemplo de como está caminhando a educação em seu corpo social, esquecendo que a escola trabalha com o ser humano, e que portando é uma vida, e tem suas singularidades e que em nada se deve parecer com a lógica de empresas no que diz respeito ao processo educativo.

O PDRAE (BRASIL, 1995), vem demarcar a ideia de gestão gerencial em setores públicos, ideia esta que tem seu início na Inglaterra com Margaret Thatcher e Ronald Reagan nos Estados Unidos se desdobrando para a realidade Brasileira, cujo esse Documento tem como um dos focos a educação, em especial, a gestão das escolas públicas. De acordo com o comunicado oficial, é necessário utilizar os instrumentos de gestão das empresas privadas para ter sucesso, em setores sociais como a educação. Assim sendo, em nome do aumento dos resultados quantitativos, aproxima-se a relação entre os setores público e privado, inclusive na educação. Hoje, podemos ver uma espécie de confusão entre o público e o privado em consequência da estreita relação que se estabeleceu pelo viés das parcerias oficializadas.

Além do mais, o PDRAE é o principal manifesto político que apresenta as mudanças nas relações dinâmicas entre o Estado e a sociedade civil, e é partir do plano que a contradição entre o público e o privado pode ser observada com mais clareza por meio da privatização, terceirização e publicização, proporcionando uma base para expansão das famosas parcerias.

Peroni e Adrião (2007) entendem

Por privatização o documento entende a transferência, para a iniciativa privada, da propriedade de dado setor com vistas

a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado. A terceirização corresponderia ao processo de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio de atividades desenvolvidas pelo Estado. A publicização, por sua vez, consistiria na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (p. 47).

O foco do Plano é incentivar o reajuste do tamanho do Estado, por meio de sua atuação nos serviços públicos, incentivando a atuação do setor privado nos setores que o são responsáveis do Estado e enfatizar que o mesmo sozinho não pode atender todos os serviços de sua reponsabilidade com alta qualidade, e isso requer ajuda da experiência das empresas privadas para promover o desenvolvimento do Brasil. A lógica de gestão típica do setor privado é introduzida no setor público, incluindo as escolas públicas, e são incentivadas parcerias entre os setores público e privado, cuja relação tem raízes econômicas.

A gestão é o principal objetivo desta reforma, porque os idealizadores do plano entendem que os problemas sociais não se devem à falta de recursos, mas por outras questões, como: a regras burocráticas desatualizadas que conduzem a uma má gestão, o que atrapalha o andamento e a obtenção dos resultados satisfatórios dos investimentos feitos nas políticas públicas assim como a educação. Nesse período, toda esfera pública, como as escolas públicas deveriam se adaptar à nova organização do país de forma rápida e verticalizada, uma típica relação autocrática sem diálogo.

Com os novos mecanismos, que só têm oferecido os resultados quantitativos, com o discurso que a gestão da administração pública se tornou uma inovação para o país, e com o argumento de que “o público é uma bagunça” e “que tudo é feito de qualquer forma quando se trata do público”. Enfim com essas falácias tentam a qualquer custo dizer que o privado é melhor que o público.

318 | **Parcerias público-privada na educação paraense: refletindo sobre as implicações das PPP's na gestão da educação**

O Pará é o estado com a segunda maior unidade federativa do Brasil e está num espaço geográfico e territorial considerável, marcado pela desigualdade socioculturais e ambientais nos seus 1.247.954,32 quilômetros quadrados. Localizada na região amazônica, responsável por 14,65% do território brasileiro, reconhecido pela biodiversidade única, contém cerca de 7.581.051 habitantes (BRASIL, 2015).

O governo do Pará, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento em suas várias formas, criou a Política de Integração Regional do Estado do Pará, abrangendo os seguintes aspectos: econômicos, ambientais, sociais, culturais, infraestruturais e institucionais. Nessa conjuntura, as doze regiões de integração, são elas: Tapajós, Baixo Amazonas, Marajó, Xingu, Rio Capim, Metropolitana, Rio Caeté, Lago de Tucuruí, Carajás, Araguaia, Guamá e Tocantins, que se traduzem no desenvolvimento de descentralização da gestão pública do segundo maior estado federativo do país, unido de contradições bastante proeminentes socialmente, em que a riqueza de poucos contrapõe a pobreza de milhões.

A presença de recursos(Capital) na região amazônica, especialmente no estado do Pará, trouxe consigo uma grande proporção de atividades econômicas acarretando projetos econômicos significativos que foram implementados durante as décadas de 1980 e 1990, por meio da exploração de recursos naturais que possibilitou a criação novos espaços territoriais e, como resultado, novas perspectivas de embates acerca do campo político, representada tanto por conservadores e progressistas (Santos, 2014).

As diferenças sociais no estado do Pará se expandem devido a implantação de atividades econômicas, que impossibilita mudar a realidade de milhares de pessoas, principalmente na prestação de educação com qualidade social. Indicadores nacio-

nais, mesmo que não reflitam o desempenho geral de escolas brasileiras, todavia, pode ser usado como parâmetro para analisar a situação em que se encontra a educação, especialmente, paraense, no qual historicamente tem revelado quadro precário, sendo ainda pauta de debates ao longo dos anos.

Dessa forma, há algum tempo, os índices educacionais do estado do Pará vem sendo objeto de debate do poder público, como já mencionado, pois não tem alcançado bons índices em avaliações de larga escala, principalmente na educação básica, como pode ser observado nas medições do IDEB.

Para o Ministério da Educação (MEC), o ensino médio no Brasil foi a etapa que mais chamou a atenção em 2015. Inclusive o Ministro de Educação da época, Mendonça Filho já declarava que este passo seria prioritário para suas ações com foco em reformas urgentes, pois os resultados transmitiam “a falência do ensino médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas”, e uma das modificações urgentes, defendida pelo MEC, é a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que determina que o ensino de língua portuguesa e matemática se sobressaísse, colocando-a como obrigatório nos três anos do ensino médio, em detrimento ao ensino da arte e da educação física restringindo a obrigatoriedade somente à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Veja o quadro do IDEB a seguir:

Tabela 1: Projeção do IDEB Para o estado do Pará

IDEB	Projeção INEP-BRASIL				Projeção INEP-PARÁ			
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais E.F.	5,2	5,5	5,7	6	4,1	4,4	4,7	5
Anos finais E.F.	4,7	5	5,2	5,5	4,6	4,8	5,1	5,3
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2	3,7	4,2	4,4	4,7

Fonte: INEP-2017.

Conforme os dados de projetados para o IDEB no Brasil, o Estado do Pará precisa melhorar o desempenho das escolas em todos os níveis. As notas esperadas nos primeiros anos do ensino fundamental no Estado do Pará ficaram aquém da meta nacional, situação também se repetiu nos últimos anos do ensino fundamental persistindo ainda no ensino médio, uma vez que a rede estadual de ensino tinha como previsão de 4,7 em 2021 sendo que a previsão nacional é de 5,0.

Vale a pena notar que os alunos do ensino fundamental têm pontuado consistentemente abaixo da meta nacional, chegando a 4,5 e piorando nos anos finais chegando a 3,3. No ensino médio, quando considerada somente a rede estadual, que corresponde por 97% das matrículas na fase atual, o estado do Pará obteve o segundo pior resultado do país. A meta declarada é 4,0, mas o índice dos alunos foi de 2,8. Embora não concordemos com a filosofia de avaliação estipulada no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no entanto, ainda é um referencial que é adotado pelas redes de ensino para projetar novas estratégias e ações educacionais na rede pública de ensino.

Pode-se pensar que o baixo desenvolvimento dos estudantes de ensino fundamental anos iniciais pode haver sinais de uma fragilidade no ensino anterior a esse que é o da, educação infantil, fato que é desconsiderado no planejamento estratégico do “Pacto Pela Educação no Pará”, uma vez que entre os resultados a serem alcançados não são levados em consideração a educação infantil. Uma das questões a se atentar na educação escolar paraense, é o fato dos índices baixos por parte do poder público municipal na cobertura da educação infantil.

Sendo assim, o direito a educação de quatro a dezessete anos, deve ser assegurado, cabendo ao Estado apoiar os municípios. Embora a Emenda Constitucional de nº 59/2009 que tornou obrigatório a oferta da educação escolar para a faixa etária de quatro a dezessete anos, e ainda que o Plano Nacional de Educação estabeleça a meta de universalizar até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para crianças de 4 e 5 anos no Pará,

não se tem alcançado a consolidação na política educacional ligada a relação público-privada.

Sob a luz desse diagnóstico, o procedimento ao enfrentamento do governo sobre essa realidade que ameaçava a juventude do Pará, vinha sendo motivada por ações via parcerias públicas-privadas realizada pela articulação denominada de Pacto pela Educação do Pará – PPEP que foi difundido em 26 de março de 2013, em conformidade com o discurso oficial, consiste em um empenho integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil, sendo fundações, ONGs e demais organizações sociais, da iniciativa privada e de organismo internacional (Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID), afim de superar esses dados.

O *site* do Pacto Pela Educação do Pará – PPEP define que:

A proposta do Pacto é fomentar e integrar a participação de amplos setores sociais, em função de melhorar a qualidade da educação no estado do Pará. Trata-se de uma proposta de parceria público-privada em que governo, sociedade civil e empresariado se juntam para propiciar um futuro melhor para as novas gerações de paraenses (<http://www.pactoeducacaopara.org/pacto>)

O Pacto Pela Educação no Pará é implementado por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará - PMQEEB/PA, conforme o contrato nº 2.933/OC-BR (BR-L1327) firmado em 16 de dezembro de 2013. Sendo assim, o programa visa aumentar o Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30%, que subiu de 2,6 para 3,0 entre 2005 e 2015, com muitas inconsistências durante esse período, mas consistentemente abaixo da pontuação do país nos níveis de ensino fundamental e médio. De acordo com o site do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com o Pacto pela Educação busca-se:

[...] a melhoria da qualidade da educação básica do Estado, a partir de ações voltadas para a qualidade do ensino e

capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e infraestrutura escolar. O programa inova ao compartilhar as iniciativas com diferentes níveis de governo, setor privado e a sociedade civil, por meio de parcerias articuladas pelo BID, que, junto à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), apoiou a preparação das políticas e estratégias para definir o pacto. (BID, 2013, s. p.)

De acordo com informações do *site* oficial da SEDUC, o PMQEEB/PA foi implementado no Estado Paraense com o objetivo de mudar os indicadores educacionais. O programa é composto por três eixos (ou componentes) desenvolvidos para melhorar e ampliar a rede de escolas estaduais; elevar a porcentagem de jovens com até 19 anos que tenham concluído o ensino médio; diminuir a taxa de abandono escolar no ensino médio; aumentar a taxa de escolarização líquida do ensino médio (percentual da população entre 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio) e ainda reduzir a evasão concentrado no primeiro ano do ensino médio.

No que diz respeito ao eixo “Melhorias da Qualidade da Educação Básica”, contempla os programas como: Aceleração da Aprendizagem – Mundiar; Recuperação de Conteúdo (Aprender Mais); Gestão Escolar (Programa Jovem do Futuro); Alfabetização (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) Escola de Tempo Integral e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Entre esses programas, foi escolhido dois deles, o programa Mundiar e o SisPAE. Quanto ao objetivo do SisPAE:

O SisPAE, enquanto sistema de avaliação, atende ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, assim como revelar os efeitos decorrentes dos fatores contextuais na média de proficiência observada nas duas áreas avaliadas, a saber, Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados da avaliação propiciam a realização de estudos, reflexões e análises pedagógicas dos indicadores que, por sua vez, auxi-

Em síntese, como já mencionado a tentativa de reverter essa situação no estado do Pará, foi com a criação do “Pacto pela Educação do Pará”, que é um desdobramento do Pacto Educacional do governo Federal, com foco principalmente em alianças com o setor privado. Assim colocando a coisa público como a que sempre precisa da ajuda do setor privado para melhorar, sendo cada vez mais planejadas, executadas e avaliadas por instituições privadas. O que acaba por diminuir a participação do coletivo dentro de um espaço público. Dessa forma, segundo Vale (2017), podemos entender que:

O Pará vem impondo as parcerias para as escolas públicas como solução dos diversos problemas que o Estado não consegue solucionar como se a simples transferência de responsabilidade para a iniciativa privada fosse a solução. O que percebo é que a esfera estadual no Pará desenvolve o projeto que foi instigado pela esfera federal no governo de FHC que é a entrega de setores para a iniciativa privada caminhando para a privatização total do Estado (p. 73).

Os empresários sendo presentes em setores sociais como a educação é um fato no Brasil desde a década de 1990, sobretudo por seus discursos de melhoramento do país e a qualquer custo “cooperar” para isso acontecer. O termo “responsabilidade corporativa” ou “A união faz a força” foi e é um dos botões indispensáveis nos discursos oficiais das parcerias públicoprivadas em educação, para mobilizar a população que não ver, nas entrelinhas, um discurso totalmente mascarado de intenções outras.

Na tentativa de se adequar, o Estado, passa a ter ações de forma mais técnica e patronizada acionando a mercantilização das políticas sociais, como por exemplo a educação, é visível no discurso liberal como: público, gratuita, universal e obrigatória ou seja, deve ser democrática e popular, mas por outro lado o

324 | que se observa é que torna-se uma questão empresarial envolvendo negócios baseada em contratos e convênios com destaque para o ensino privado, sob essa lógica será garantido a eficiência e qualidade dos serviços prestado, em um perspectiva da qualidade total, que segundo Santos (2018, p.19) “é centrada em resultados de avaliações e testes externos, traduzidos em indicadores padronizados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB”

Como já enfatizado, isso também faz parte do cenário mundial, onde as organizações internacionais criam um parâmetro que todos precisam se adequar, independente das realidades sociais, culturais ou econômicas, a parceria com instituições privadas estará disposta a “cooperar”, como se trocar a gerencia da educação se resolvesse “em um passe mágica.”

O estado do Pará ganha notoriedade possibilitando articulação com a política de ordem mundial, trata-se da implantação de uma agenda baseada em uma “educação globalizada”, ao seguir os passos de parâmetros internacionais. Condição que levaria a concessão de créditos.

A educação tona-se um dos objetivos do terceiro setor, no contexto das atividades sociais, como participante da estrutura administrativa do Estado, incumbido de implementar um novo modelo de administração pública baseado em um acordo estabelecido entre o Estado e a sociedade, orientados por uma lógica focados nos resultados.

Sob o discurso da urgência em atender demandas educacionais, como altas taxas de evasão e distorção idade-série, principalmente o ensino médio. Essa relação com o terceiro setor na rede pública de ensino estadual é baseada no modelo de gestão gerencial adotada na gestão pública paraense com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos nas escolas do Estado do Pará, aludido em indicadores oficiais nacionais e internacionais. Dessa forma, segundo Sousa(2019),

Os primeiros que compuseram a rede de parceiros no estado do Pará, foram os institutos e as fundações empresariais - Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica e Fundação Vale, coordenada pelo *Instituto Synergos* como Organização Estruturante do Pacto pela Educação do Pará, que articula e mobiliza a aliança Estado-Empresariado-Sociedade Civil (p. 78).

A ampliação do espaço ocupado pelo terceiro setor no ambiente educacional também se deve à nova configuração do papel do Estado no campo da educação. Contínuas políticas regulatórias e de fiscalização em diversas áreas. Assim como outras unidades federativas, o Estado do Pará também é influenciado por vários níveis de governo e organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que têm injetado recursos financeiros no setor de educação por meio de negociações de empréstimos, levando a compromisso de começar a construir seu próprio sistema de avaliação da educação.

Diante disso, infere-se que o vínculo existente entre o governo e o BID é o marketing, já que o BID tem a mesma filosofia de avaliação das multinacionais de vinculação ao sistema lucrativo, já que as grandes instituições comercializam tecnologias e serviços às esferas administrativas públicas.

Ou seja, a parceria público-privada na Secretaria de Estado de Educação do Pará permitiu a contratação de serviços mediante a utilização desses empréstimo junto ao BID, para implantação do SisPAE na rede estadual de ensino paraense, projeto elaborado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), (PARÁ, 2015). (Sousa, 2021, p. 78)

O que aponta que tal Pacto já foi instituído com o firme propósito de inserir o ente privado na gestão das políticas públicas educacionais. O Estado deixa de ser o único responsável pela gestão de suas políticas públicas passando parte de sua responsabilidade para o setor privado.

Diante disso, o governo do estado do Pará assinou um acordo de cooperação de apoio técnico e financeiro com o Instituto Synergos para a implementação do “Pacto pela Educação” Pará”, abrangendo planejamento estratégico, construção de uma rede de parceiros ligados ao empresariado, a inclusão de currículo escolar de projetos e programas relacionados a entidades do terceiro setor e consultorias privadas.

A argumentação é que o problema da má qualidade da educação pública no estado do Pará é portanto, toda da sociedade e deve ser comprometida pelo Estado e pela sociedade em reverter essa situação caótica do desempenho escolar baixo.

Ao que tudo indica é que quando o Pará aderiu ao acordo (O Pacto), que é apresentado no *site* da Seduc/PA como estratégia para lidar com o baixo índice de escolaridade do estado, por motivos do estado do Pará, ter registrado em 2013, o segundo pior IDEB do Brasil no ensino médio.

Sendo assim, é pelo cenário instaurado o Pacto pela Educação no estado definiu o diagnóstico da Rede Estadual de Ensino que entra o SisPAE, movido pelos baixos índices educacionais que o Estado do Pará vinha apresentando e, para acompanhar a atuação escolar e financiar a rede pública estadual de ensino.

Análise das implicações da concepção público-privada nas práticas do gestor escolar, a partir dessas parcerias entre escolas estaduais e institutos privados

O trabalho da gestão escolar a partir dessas parcerias se caracteriza muito pela obediência dos trabalhadores ao sistema capitalista é um exemplo de como a mesma situação pode ocorrer em outras áreas da sociedade, como a educação, que às vezes está sujeita à imposição do Estado e aos interesses de grupos específicos. o objeto desta pesquisa pode ser descrito como um exemplo de relação de obediência, pois na parceria que buscamos analisar, pretendo trazer um setor público que é dirigido

pelo setor privado, assim como os trabalhadores são comandados pelo ritmo de trabalho devido ao domínio atual das relações sociais de produção.

A incorporação nas relações público-privadas se manifesta na medida em que uma categoria está subordinada a outra categoria no processo da relação, mesmo que as duas devam ser iguais, não é claro que uma categoria se sobrepõe a outra categoria, mas na sociedade capitalista a igualdade é apenas uma forma, portanto, pode-se dizer que um polo é superior ao outro. Essa superioridade acontece desde o início com degradação de uma das categorias para que possa haver a “ajuda” da outra, ou seja o público precisa do auxílio do privado, o que acarreta a dependência de uma categoria por outra. e é assim dentro das escolas que receberam esse tipo de “ajuda”.

Quando essas instituições chegam nas escolas muitos dos materiais que são utilizados pelos professores em sala de aula são enviados pelos Institutos, e conforme o discurso de quem a defende sobre esses materiais, diz que o uso correto do manual iria beneficiar ou não o sucesso da escola que, nas palavras da Presidente do IAS, Viviane Senna Lalli ao falar de um dos programas desenvolvidos pelo Instituto

O Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade (Lalli, 2000, p. 146).

Peroni (2009), por sua vez, vem criticar esse discurso da presidente do Instituto ao dizer que:

O Programa deve ter um coordenador que gerencia as escolas, professores, supervisores e alunos. A capacitação da

equipe local enfoca basicamente a sistemática operacional do Programa. O acompanhamento do trabalho dos professores ocorre por meio de visitas semanais do supervisor e participação dos professores em reuniões quinzenais para avaliação, troca de experiências e planejamento junto com outros professores, sempre acompanhados do supervisor. Ainda há os cursos à distância de capacitação para os professores. A procura por estas parcerias muitas vezes parte de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto, como podemos verificar na argumentação de Viviane Senna (p. 154).

Verifica-se, desta forma, a reforma educacional implica na modificação da atuação docente através dos métodos e técnicas de gestão aplicadas nas organizações privadas, mudando assim a imagem do professor. Então, ao culpar o problema educacional na premissa funcional de má gestão é transferir a aplicação de métodos e habilidades de ensino aos professores para pôr em prática uma gestão flexível do espaço escolar na tentativa de alcançar a qualidade na educação, é retirar da responsabilidade do Estado e ocultar a premissa do capital contemporâneo, sua verdadeira intencionalidade que, é puramente a maximização de lucros e privilegiar o mercado.

A transformação das relações público-privadas na educação deve-se ao fato de que o corpo dirigente modifica seu discurso e propôs novas ações sobre velhas questões como a falta de responsabilidade do Estado pela educação, que reacendeu os interesses políticos e econômicos que veem nas parcerias público-privadas a solução para as mudanças no cenário educacional, na verdade, está baseada apenas em rankings, incentivando as parcerias e o domínio do privado sobre o público. Isso ainda requer lutas cotidianas, porque a educação tem suas particularidades. As escolas públicas, em particular, ainda devem se constituir como espaço de formação de um sujeito completo, capazes de viver em uma sociedade sem a crueldade do capitalismo, embora isso seja realidade na vida adulta.

Os problemas da educação e da escola pública, devem ser solucionados pelo Estado pois é ele que arrecada dinheiro por meio de impostos e taxas para devolvê-los em serviços para a população e me posiciono contra a lógica de que “unidos somos mais fortes” para ajudar o Estado nas ações da área social porque é o Estado quem deve ofertar serviços à população e garantir os direitos constitucionais como educação.

Entendo que a gestão escolar deve organizar o trabalho na escola na perspectiva de ter alunos emancipados considerando os mais diversos aspectos do processo formativo e embora o gestor não seja a figura central na escola possui um papel decisivo de direcionar as ações da mesma, proporcionando articulações com diferentes setores e atividades desenvolvidas na escola sob sua responsabilidade, que precisam ter como fim um ensino-aprendizado de qualidade construído no cotidiano que muitas vezes não é possível diagnosticar, exclusivamente por meio de rankings e avaliações em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, a elevação ou não dos índices que são argumentos para se estabelecer parcerias não tem condições por si só de demonstrar melhora do cenário educacional o que torna um argumento frágil do Estado ao argumentar a necessidade de fazer aliança com a iniciativa privada para se melhorar os índices da educação pública.

Tal discurso de realizar parcerias com a iniciativa privada para elevar os índices educacionais é recorrente nos discursos oficiais do Brasil e os Estados e que segundo Freitas (2018), ao observar a política brasileira diz que:

Como se nota, a “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia. (Freitas, 2018. p. 54).

Nesse sentido, acarretando a reprodução da ideologia de transferir recursos e a gerência do que é público para entidades privadas e desqualificando e até mesmo desacreditando no potencial dos servidores públicos, principalmente, os da educação que na verdade são decorrentes de inúmeros fatores como: falta de estrutura física adequadas nas escolas, merenda escolar, material didático e afins. O que torna a escola pública pouco atraente.

Implicações da PPP na qualidade social da educação: os desafios da escola pública paraense

A reflexão sobre a avaliação no contexto da gestão escolar possibilita vislumbrar o processo educativo para além da determinação dos organismos internacionais, cujo objetivo central é atingir as metas quantitativas definidas por esses organismos, com a justificativa de que se visa o desenvolvimento econômico articulado ao desenvolvimento social e deixando pouco espaço para o desenvolvimento das qualidades individuais defendidas neste texto.

Dessa forma, a gestão escolar “aqui entendida como mediação para a formação de sujeitos, considerando meios e fins como um todo indivisível” (Santos, 2012, p.11-12) inclui a dimensão pedagógica, administrativa e política, que se interligam no processo educacional e com representação nos resultados da escola. A importância administrativa requer do diretor o exercício do controle das atividades operacionais, com a devida competência técnica, tornando o funcionamento adequado e melhor de todos os espaços, conciliado à liderança sobre todo o grupo de profissionais da educação que atuam na escola.

Em contramão com esse viés, a participação da gestão das escolas no planejamento das atividades do SisPAE na rede estadual de ensino do Pará ainda não é realidade, ocasionando dificuldade na efetivação das ações, em especial, quanto à definição de estratégias que objetivam fortalecer a prática avaliativa no cotidiano da ação educativa. A Seduc/PA afirma a minha fala

A direção da escola não é chamada para discutir sobre as estratégias e a mobilização a ser realizada para tornar a avaliação do SISPAE algo importante no processo ensino-aprendizagem. Em geral, as escolas são apenas informadas quando serão aplicadas as provas. Mas não há um momento em a SEDUC chama as escolas para planejar e definir estratégias da ação do SISPAE (PARÁ/SEDUC, 2015, sp)

Nesse sentido, percebemos que há uma fragmentação no planejamento estratégico com participação efetiva das escolas estaduais do Pará, visto que, tal planejamento é feito de forma verticalizada no SISPAE e traz implicações no percurso da aplicação da avaliação do desempenho escolar dos alunos, e fragiliza o papel da gestão das escolas pelo fato das mesmas tornarem-se meras executoras do processo. A falta de participação da gestão das escolas durante o planejamento da ação de avaliação nas redes de ensino limita a consolidação do SISPAE, enquanto instrumento orientador da gestão.

A gestão pedagógica e financeira da atividade educativo deveria ser compartilhada entre a direção, professores e demais trabalhadores que atuam na escola, com a finalidade de atender a atividade fim que a escola se concede a atender à sociedade: o ensino de qualidade.

Bem sabemos que a gestão desempenha papel importante na consolidação de programas e projetos, de forma é importante está inserida no ato de planejar, executar, monitorar e avaliar o processo educacional. Entretanto, tudo deve ser precedido mediante diagnóstico do desempenho escolar, identificando-se quais são as disciplinas mais críticas; conteúdos/unidades de conhecimento que os alunos nos respectivos anos escolares apresentam mais dificuldades de aprendizagem, e a definição/elaboração de estratégias didáticas/metodológicas destinadas à referenciar os professores.

Análise do contexto paraense- tendo como referência as dissertações selecionadas para estudo.

Desse modo, temos a dissertação de autoria de Danielly Cristinne Barbosa de Campos, onde analisa em contexto do ensino médio paraense e que ajudou a esclarecer sob o projeto

Mundiar, assim como o SisPAE, advindo do “Pacto pela Educação do Pará”. Nessa dissertação a autora firma que:

O Projeto Mundiar faz parte das ações do Pacto pela Educação do Pará e é um produto da parceria público-privada estabelecida entre a SEDUC-PA e a Fundação Roberto Marinho, cujo objetivo é reduzir o índice de distorção idade-ano de alunos com 13 anos ou mais que estejam aptos a serem matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental e dos alunos a partir de 17 anos que estejam aptos a cursarem o 1º ano do Ensino Médio. (Campos, 2015 p. 90)

Por meio do Movimento Todos pela Educação, os grandes grupos de empresários acabam influenciando o Governo Federal tanto na organização da agenda educacional quanto na venda de produtos educativos e na contratação de assessorias.

No caso específico do Pará, as parcerias público-privadas ocorrem por meio da execução de projetos oriundos de instituições privadas, entre elas, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e a Fundação Roberto Marinho, esta última principalmente por meio do projeto Telecurso, atuando desde 2014 no estado, sob o discurso de diminuir o índice de distorção idade/ano dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a Fundação Roberto Marinho (FRM) grande mentora do programa Mundiar, vem atuando com seus projetos voltados para a área da educação nas esferas federal, estadual e municipal, e que sua ampliação tem colaborado com a expansão da lógica de mercado, sobretudo, no que refere ao menor tempo da ação e maior rapidez nos resultados. Vejamos:

A Fundação Roberto Marinho desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade-série, evasão escolar e a defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco

Por meio do referido projeto, a SEDUC-PA declarou não ter competência e capacidade institucional para implantar e desenvolver projetos em larga escala. Com essa justificativa, a Secretaria propôs a contratação de um projeto que objetivasse a redução do fenômeno da distorção idade/ano. Sendo assim a SEDUC logo apresentou a proposta de contratação da tecnologia do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, alegando que a metodologia (telesala) utilizada pela Fundação era moderna e ainda tinha obtido resultados eficazes em outros estados brasileiros em um curto espaço de tempo.

Entretanto, nosso entendimento é de que não há como uma proposta criada para atender um determinado problema resolva outros que tem diferentes contextos e graus diversos de complexidade, em estados diferentes, com cada um se deparando com suas próprias dificuldades e problemáticas. Além de que, essa padronização de conteúdo para todos os Estados que utilizam o Telecurso é considerada por nós como um retrocesso na educação.

Posto isso, fica claro que existem critérios legais estabelecidos para a regulamentação das celebrações das PPPs no Pará. No entanto, é possível perceber que todas as decisões partem de esferas superiores, ou seja, os programas e projetos chegam nas escolas apenas para serem executados e cumpridos nos prazos estabelecidos pelas instituições privadas, fato este que nos evidencia a diminuição de espaços de discussões, debates e de tomadas de decisões coletivas dentro do espaço escolar, fazendo com que a gestão democrática do ensino se torne uma meta utópica de ser atingida.

Considerações finais

Analisando as diversas reformas implementadas no Brasil ao longo das décadas, levemos em conta a real desmonte da educação nas escolas públicas do país e o aumento da desigualdade,

334 | que se manifesta em diferentes formas de exclusão, especialmente quando nos referimos, por exemplo, ao acesso e a permanência à educação pública. Por entendemos que o foco da política educacional deve procurar buscar um equilíbrio entre objetivos de metas quantitativas, mas principalmente os objetivos qualitativos, pois enfrentamos os mesmos problemas educacionais há décadas, pelas mesmas ações que se traduz em: atraso, improvisação, fragmentação e falta de contexto. Nessa conjuntura, afirmo que o capital usa a racionalidade na medida em que visa sua própria acumulação, resultando no aumento da miséria dos cidadãos, e manobras massivas para manter o *status quo*.

O Pacto pela Educação no Pará não foge dessa premissa, e em todo o Estado do Pará, isso significa ampliação do deslocamento do orçamento público para o privado, tornando-o o mercado consumidor de seus mais diversos produtos, comprometendo a qualidade social da educação pública que desejamos.

O Pacto apresenta-se em formato vertical, o qual a escola só cumpre sem contestação alguma, e acredito que tal cumprimento deve partir das necessidades da própria escola e não de algo previamente definido e a comunidade escolar só sendo como meros executores da ação.

Constatamos que no contexto do Pacto Pela Educação do Pará – PPEP, enquanto persistirem as relações verticais no processo educacional e não mudarem mesmo com tantas políticas educacionais implementadas, não vivenciaremos mudanças significativas, pois, ao meu ver é importante ter relações horizontais e propagada por toda a comunidade que dela necessita, oferecendo uma educação pública com qualidade social, não apenas empresarial, uma educação com identidade e que priorize o ensino e aprendizagem conforme previsto em lei.

Dessa forma, entendemos e defendemos que a unidade federativa do Pará necessita de investimentos estatais em infraestrutura suficientes para garantir a melhoria da qualidade de vida do corpo social, principalmente no que se refere a disponibilidade à educação escolar nas redes públicas através de escolas

que esteja em boas condições de funcionamento, já pode contar como um dos aspectos que podem cooperar positivamente na transformação da realidade dos sujeitos paraenses.

Observou-se também a questão das implicações das Parcerias público-privado-PPP para obtenção da qualidade social da educação do qual se apresenta com falta de valorização dos gestores e professores enxergando esse, como mero executor de tarefas ou até mesmo como incompetente para realizar tal ato necessitando de ajuda do terceiro setor.

Sendo assim, é possível inferir ainda que essa lógica de mercado traz em seu bojo uma concepção de educação que prioriza somente os resultados, pelo lucro e pelo crescimento econômico, ou seja, é uma lógica utilitarista, a qual não é orientada no sentido da formação integral do indivíduo, mas concebida como meio para o alcance de algum fim externo ao desenvolvimento humano.

Por fim, conclui-se que as políticas educacionais provenientes das parcerias público-privadas contêm uma centralidade, reduzir a autonomia da escola, reduzir os processos de participação e democratização da escola pública, principalmente, no que se atribui aos prazos, às regras estipuladas e à forma como serão desenvolvidas as ações pedagógicas, o que se compreende em uma forma de limitar por parte da instituição que conduz a ação. Assim, analisando a questão da centralidade das ações advindas dos entes privados, é possível inferir que nas últimas décadas estamos retrocedendo no campo da democratização.

Referencias

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. (org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 107-150.

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

- 336 | BRASIL. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002. Institui modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002].
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública Burocrática à Gerencial. *Revista do Serviço Público*, ano 47, v. 120, jan./abr. 1996.
- CAMPOS, D. C. B. *A parceria público-privada no contexto do ensino médio paraense: o Projeto Mundiar como estratégia do Pacto Pela Educação no Pará*. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 16, v. 2, p. 221-236, 2003.
- CURY, C.R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90*. Trabalho & Educação (UFMG), Belo Horizonte, v. 8, p. 47-73, 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1661/1256>. Acesso em 25 jul. 2021.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Sistema Paraense de Avaliação Escolar – SISPAE. Belém, 2015.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Pacto Pela Educação do Pará; Belém, 2021.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO. Programa Dinheiro Direto na escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília, DF: INEP, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. *Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional*, n. 7. Programa de Pós-Graduação Universidade Tuiuti, Curitiba, 2009.

REVISTA ISTO É. Caderno Comportamento – Viviane Senna. Disponível em: http://istoe.com.br/42594_VIVIANE+SENNA/. Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Educação e desenvolvimento: que relação é essa? *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 219-238, jan./abr. 2014.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos; HORA, Dinair Leal (org.). *Políticas educativas e gestão educacional*. Campinas, SP: Alínea, 2014.

SANTOS, T. F. A. M. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. *Margens- revista interdisciplinar*, v. 11, n. 16, p. 9-24, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

SOUSA, F. da Costa. *Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE): aRe/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar*. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará-Belém, 2021.

VALE, C. *Subsunção do público ao privado na educação paraense*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

11

Precarização do trabalho docente:
uma análise sobre a contratação
temporária de professores em
Mocajuba – Pará

Glaucilene Borges Martins
Ariel Feldmam

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a relação entre as contratações temporárias e a precarização do trabalho docente na rede municipal de Mocajuba-Pará. Em alguns municípios essas contratações ocorrem meramente por indicações políticas, prevalecendo à prática do clientelismo. Tendo em vista essa situação, pretendeu-se através desse estudo de caso investigar por que essa prática tem se naturalizado nos municípios do interior e quais os reflexos negativos para a educação. Para fundamentar esta pesquisa, teve como base os estudos de autores que analisam e discutem questões relacionadas à essa temática, nessa perspectiva, as contribuições de Muller (2018), Carvalho (1998), Feldman e Costa (2021), Feldman e Alves, (2020), Ferreira e Abreu (2014), entre outros, foram fundamentais no sentido de compreender as concepções que se atem a esse tema. O estudo se caracterizou como pesquisa de campo, com ênfase nas abordagens tanto qualitativa quanto quantitativa, entrevistas semiestruturadas com 4 professores temporários, observação participante e análise de dados. Os resultados revelam que em 2020 o número de professores temporários já era maior em relação aos efetivos e que há uma prevalência desses professores na zona rural. Conclui-se que devido a necessidade da inserção no mercado de trabalho, muitos trabalhadores vêm se submetendo a essa forma de contratação, mesmo vivenciando condições de trabalho desfavoráveis e ainda mais precarizadas em relação aos estatutários.

Palavras-chave: Clientelismo, Professor temporário, Precarização do trabalho docente.

Notas introdutórias

O presente artigo objetiva analisar a contratação temporária de professores em Mocajuba – Pará. O interesse pela pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas no âmbito profissional desde minha inserção no mercado de trabalho, que só foi possível através de indicação política para uma função em caráter temporário, prática bastante comum no município em que resido, simultâneo ao contato com algumas leituras sobre o tema, que me despertou o desejo enorme em me aprofundar nessa temática, que para mim é de grande relevância no campo acadêmico, social e principalmente na área educacional.

Trata-se, portanto das contratações em caráter temporário na educação básica, visto que é uma problemática que há tempos vem desencadeando diversos agravos para a condição do trabalho docente, primeiro pela precarização em que esses sujeitos são submetidos o que consequentemente provoca a desvalorização desses profissionais, em seguida por comprometer a qualidade do ensino ministrado por esses professores.

Essa prática infelizmente tem se tornado cada vez mais comum no município de Mocajuba, haja vista que, todo ano de eleição nota-se a grande procura recíproca tanto por candidatos que assegurem benefícios, quanto por eleitores que se empenhem fielmente nas campanhas visando à vitória no grande dia. Os eleitos no fim do pleito como forma de retribuir o apoio de seus adeptos costumam conceder cargos públicos em diversas funções em todos os níveis de ensino.

Tendo em vista que esses cargos são concedidos como favores pelo apoio prestado nas campanhas políticas, não resta ao beneficiário muito o que exigir, desse modo muitos deles são submetidos a situações de trabalho precarizadas. Se para qualquer trabalhador trabalhar sob essa circunstâncias já se torna uma tarefa difícil, imagine para um professor cuja tarefa demanda toda uma estrutura e condições específicas para execução do seu trabalho, haja vista que, para o trabalho docente ocorra de modo eficaz, não basta apenas oferecer vagas de emprego, mas garantir condições para que sua função se realize da melhor maneira possível.

Partindo dessa problemática, este trabalho pretende analisar a relação entre as contratações temporárias e a precarização do trabalho docente, enfatizando o conceito “clientelismo” como base para essas contratações e verificando as condições de trabalho em que esses trabalhadores se encontram. Além do problema de pesquisa central algumas questões nortearam o desenvolvimento deste trabalho, sendo elas: Como ocorre o processo de contratação? Como os envolvidos nesse processo lidam com

essa situação? Qual o quantitativo de professores contratados no município? Em que condições de trabalho esses professores se encontram? Que agravos essas condições acarretam para a educação?

Dada à importância dessa discussão, considero esta temática bastante relevante, uma vez que reflete sobre a atual conjuntura que vivenciamos hoje, haja vista que as contratações temporárias deveriam atender a uma necessidade excepcional, no entanto tem se configurado como prática permanente principalmente nos municípios do interior, onde infelizmente ainda temos que lidar com a desvalorização real dos profissionais da educação que tem se enquadrado nesse cenário e em alguns casos também vêm sendo usados apenas como meio para estratégias políticas.

Nesse sentido, considero que esta pesquisa contribuirá em reflexões para o campo acadêmico, pois permitirá problematizar evidências a respeito do objeto de estudo adquiridos nas discussões da graduação e da especialização, atrelado a situações de minha experiência profissional, contribuindo também na expansão de novos debates acerca dessa temática. No campo educacional possibilitará evidenciar quão prejudicial essa forma de contratação tem sido para o desempenho tanto dos professores, quanto dos alunos da rede básica de ensino do município. Já no âmbito social, este estudo permitirá refletir sobre a importância da valorização do professor na garantia de uma educação de qualidade, considerando para isso a revisão das condições de trabalho em que esses profissionais têm sido submetidos. Dado as relevâncias acima colocadas supõe-se que esta pesquisa trará grandes contribuições para o campo da gestão, uma vez que, abordará assuntos vinculados a gestão educacional do município de Mocajuba.

Inicialmente esta produção detalha o percurso metodológico da pesquisa, logo após traz uma breve contextualização da contratação temporária de professores, seguida da conceituação

342 | do clientelismo, sua origem e a relação com as contratações temporárias, posteriormente apresenta a sistematização dos dados obtidos através da investigação, elaborando breves reflexões a respeito de cada elemento levantado na discussão e, por fim, tece as considerações finais.

Notas metodológicas

A pesquisa ocorreu no período de fevereiro a junho de 2022 e foi composta por estudos bibliográficos, pesquisa de campo, com ênfase nas abordagens tanto qualitativa quanto quantitativa, entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de dados no sentido de alcançar os objetivos estabelecidos, portanto, esta investigação se dividiu em algumas etapas. De início, optou-se pela pesquisa bibliográfica através de livros, artigos científicos, monografias, dissertações, entre outros materiais encontrados, a fim de compreender melhor a temática a ser discutida, nessa perspectiva, as contribuições de Muller (2018), Carvalho (1998), Feldman e Costa (2021), Feldman e Alves, (2020), Ferreira e Abreu (2014), entre outros, tornaram-se fundamentais no sentido de compreender as concepções que se atem a esse tema. Esta etapa teve suma importância no sentido de abranger e comparar informações, permitindo conhecer autores que discutem essa temática. Segundo Marconi e Lakatos (2007) este tipo de pesquisa tem como finalidade, colocar o pesquisador em contato com o que já foi dito e escrito, sobre determinado tema.

Por estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais, a abordagem qualitativa descritiva se mostrou mais apropriada, pois segundo Cervo, Bervian e Silva, (2007, p.61) este modelo permite “conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto individualmente como em grupo e/ou de comunidades mais complexas.” Neste sentido, essa abordagem me permitiu atingir os objetivos estabelecidos anteriormente, uma vez que, possibilitará observar, registrar, examinar

e constatar elementos que favoreçam a compreensão da situação a que se atém esta investigação. A pesquisa quantitativa também compreendeu este estudo, fazendo um levantamento do quantitativo de professores desde o ano de 2011 até 2020, no sentido de verificar o número de professores temporários contratados no município, onde se percebeu um aumento significativo nesse período. E como método de pesquisa o escolhido foi o estudo de caso pois o mesmo é:

Caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. (Gil, 2008, p. 58).

O processo da pesquisa será composto ainda por instrumentos de coleta de dados, a utilização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores que atuam a mais de três anos como temporários que durante a sistematização de suas falas serão denominados professor A, B, C, D. A escolha pela entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa se dará pela possibilidade de obter respostas espontâneas dos entrevistados, dando-lhes a oportunidade de relatar suas experiências enquanto sujeitos da pesquisa. Além disso, essa técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Por vivenciar o contexto aqui estudado e fazer parte do grupo objeto da pesquisa a observação participante foi um dos principais meios de obtenção de informação uma vez que essa metodologia “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 194).

A pesquisa ainda contou com análise documental do Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de educação (PEE) e o Planos de Cargos e Salários dos servidores efetivos da prefeitura municipal de Mocajuba, com o intuito de verificar se nesses documentos há menção ou justificativas para a constância nas contratações temporárias. O Plano Municipal de Educação de Mocajuba ainda não foi aprovado pelo conselho por esse motivo não pode ser analisado nesta pesquisa.

Contratações temporárias de professores: uma breve contextualização

Ao consultarmos a literatura, bem como as legislações vigentes, nos deparamos com diversos termos que se referem a docentes não concursados, professor visitante, substituto, eventual, temporário, nomenclaturas que vem sendo cada vez mais utilizadas na contratação de professores por tempo pré estabelecido, uma vez que no atual contexto os contratos temporários tornaram-se relativamente comuns. Nesse sentido a nomenclatura “professor temporário” que aqui será utilizada, refere-se a todo professor que é contratado para exercer sua função por tempo previamente determinado. A princípio, esta categoria surgiu com o intuito de suprir carências esporádicas de cargos onde porventura houvesse uma demanda excepcional, como é o caso dos afastamentos por licenças médicas, férias, aposentadorias ou mesmo para atender casos específicos em decorrência de imprevistos.

Sob essas circunstâncias, essas contratações são justificadas e regulamentadas através de leis, decretos e portarias, como é caso da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu em seu artigo 37 no inciso II que a investidura em qualquer cargo público será admitida somente através da aprovação prévia em concurso público, com exceção os casos em caráter de excepcional interesse público que visam atender as necessidades temporárias

por tempo determinado como institui o inciso IX.

Ainda que a prática de contratos temporários seja prevista em lei apenas em casos atípicos, não é o que vem ocorrendo. No Brasil ela vem sendo usada de forma indiscriminada. Os Estados brasileiros em sua maioria apresentam uma porcentagem de temporários acima do que é estabelecido pelo PNE, que estipula no máximo de 10% de cada rede, e no estado do Pará não poderia ser diferente, “Em 2020, apenas 4% dos municípios paraenses tinham menos de 10% de professores temporários em suas redes, os demais 96% dos municípios estavam além do estabelecido pelo PNE” (Feldman; Gouveia, 2022, n.p.), ou seja, essa brecha na Constituição deu abertura para o uso exacerbado e descontrolado dessa regra. “Portanto, aquela norma constitucional que deveria ser tratada como excepcional passou a compor estratégia corrente no processo de expansão das redes municipais de ensino paraense.” (Feldman; Gouveia, 2022, n.p)

Por se tratar de um contrato com prazo de validade, os temporários não são contemplados por muitos benefícios dos quais os professores que ingressam por meio de concursos públicos usufruem, apesar de realizarem a mesma função e executarem a mesmas atribuições. Ferreira e Abreu (2014, p. 137) criticam esta situação por considerar algo negativo para a carreira do professor, uma vez que se configura como “uma forma de contratação prejudicial para o professor temporário, que não usufrui dos mesmos direitos e benefícios que os estatutários, muito embora ambos trabalhem lado a lado nas escolas públicas”.

Nesse contexto, percebe-se a precarização do trabalho docente devido as condições de trabalho em que esses professores são submetidos, haja vista que esses profissionais não são protegidos pelas leis trabalhistas, não tem acesso ao plano de carreiras (PCCR), vivem sob constantes incertezas, recebendo uma baixa remuneração que quase sempre necessita de complementação de renda, atrasos constantes em seus pagamentos, e a cada final de ano letivo surge a incerteza sobre a continuidade

346 | de suas atividades. (Ferreira, 2013; Seki *et al.*, 2017; Feldman; Costa, 2021).

Ainda que a Constituição preveja que essas contratações sejam usadas em último caso e que não ultrapassem dois anos, o que vem acontecendo é exatamente o contrário. Observou-se que “Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais.” (Seki *et al.*, 2017, p. 951).

Quase sempre essas admissões são realizadas a partir da seleção em processos seletivos simplificados para o preenchimento das vagas disponíveis, normalmente com validade bastante reduzida. Entretanto, em alguns casos, principalmente nos municípios do interior, essas contratações são feitas meramente por indicações políticas, a partir da troca de favores entre eleitores e candidatos aos cargos públicos no intuito de garantir a vitória nas disputas que costumam ser bem acirradas. Esse fator tem levado a uma avalanche de contratações temporárias, em outras palavras, os cargos temporários que seriam usados apenas em casos excepcionais acabam virando moeda de troca, ou seja, uma forma de conseguir e manter o apoio político dessas pessoas.

O clientelismo e sua relação com as contratações temporárias

Como citado anteriormente, as práticas clientelísticas vêm prevalecendo nos municípios interioranos do país e para compreender a origem dessa prática recorreremos a literatura no sentido de investigar como se deu a inserção desse conceito e de que forma tem se apresentado no contexto atual. Nesse sentido, o clientelismo é a prática que consiste na troca de favores entre o cidadão comum e o político. Em outras palavras é uma relação que tem como principal fundamento a concessão de benefícios

públicos entre pessoas de posições sociais diferentes. Carvalho (1998, p. 240) define, de modo geral, o clientelismo como uma “troca entre atores de poder desigual. No caso do clientelismo político, [...] o Estado é a parte mais poderosa. É ele quem distribui benefícios públicos em troca de votos ou qualquer outro tipo de apoio que necessite”. Em vista disso, percebe-se que essa prática, assim como muitas outras relações de interesse político, não está relacionada com a simetria, pois as trocas são feitas de formas totalmente desiguais. Sendo assim, a assimetria é uma marca registrada do clientelismo.

No entanto, podemos explicar essa desigualdade através da sua origem histórica. Em pesquisas a diversas fontes bibliográficas é mencionado que seu surgimento é atribuído ao Império Romano, especificamente à forma de organização da sociedade, a qual estabelecia uma dependência entre os patrícios, nobres detentores de poder aquisitivo e os clientes que consistiam nos cidadãos de uma classe social mais baixa. A clientela como eram chamados podia ser composta pelos camponeses e também por pessoas endividadas que necessitavam de uma espécie de patrocínio dos *patronus*, em troca, os clientes cediam apoio a seu chefe. Essa relação de patrão–cliente se fez muito presente na vida social de Roma Antiga e estava completamente regulado pelas leis Romanas e que mais tarde transformou-se no que conhecemos como feudalismo.

No Brasil o clientelismo teve início desde a sua colonização. Pero Vaz de Caminha ao escrever sua carta ao rei de Portugal, anunciando a descoberta de uma nova terra que viria ser o Brasil, fez uma série de pedidos pessoais à Coroa Portuguesa. Assim as relações clientelistas já se inseriam no início da nação brasileira, atribuindo significados culturais diferentes dos aspectos adquiridos na atualidade. No Período Imperial era comum pessoas de titulação mais elevada conceder favores aos mais próximos em troca de assistência, atitudes que eram vistas como um costume social.

No entanto um fator que contribuiu para sua difusão foi o chamado Coronelismo. De início, o Coronelismo se tratava dos relacionamentos eleitorais constituídos durante a Primeira República (1889-1930). Em contrapartida as duas práticas têm características específicas ressaltadas por Müller (2018, p. 39)

O coronelismo e, conseqüentemente, o clientelismo se manifestavam principalmente nas zonas rurais dos municípios de base agrícola e pecuária, onde o eleitorado vivia em situação de dependência dos coronéis. Dependência no sentido de que era ao coronel que o eleitorado rural recorria na hora do aperto. Era o coronel que concedia migalhas de terra ao pobre colono, era ele quem proporcionava a saúde a toda a família do caboclo, ele quem emprestava a tapera para moradia, e era o próprio coronel que definia “o voto de seu rebanho”.

Em suma, o coronelismo se baseava na troca de benefícios de coronéis e o cidadão rural. O ofício de coronel surgiu durante o período regencial brasileiro (1831-1840) e era atribuído aos fazendeiros de amplo prestígio na sociedade que possuía instrumentos para realizar favores para uma gama elevada de clientes, dessa forma, quanto maior sua clientela, maior seu nível de poder. Após a Proclamação da República, os coronéis estabeleceram de vez a política de troca de favores, mas com o passar do tempo, o coronelismo foi perdendo força, enquanto que o clientelismo popularizou-se.

De fato, o clientelismo dominou o cenário no século XIX e se tornou uma trama de ligação da política no Brasil. Durante a República Velha, o sucesso eleitoral sempre dependeu do uso eficiente dessa prática, que resultava na distribuição de cargos oficiais, na proteção militar e outros favores, em troca de lealdade política. Atualmente, o clientelismo pode ser compreendido como uma barganha de votos por benefícios entre eleitores e políticos que tem por obrigação retribuir tais gentilezas. Isto acontece geralmente em sociedades onde a desigualdade social é muito grande. Sobre esse fato Seibel (1997, p. 11) explica que:

o clientelismo se fortalece, principalmente, a partir de necessidades sociais, normalmente, excepcionais e urgentes. É o momento da necessidade, portanto, que “afirma e confirma o acordo da dádiva e do favor”.

Assim o clientelismo mante-se como um modelo da cultura do comportamental do brasileiro que persiste ainda nos tempos de hoje, uma vez que esse formato de relação, por mais que seja um tipo de corrupção, ainda é muito recorrente na sociedade e o no sistema político do Brasil.

Professores temporários em Mocajuba – Pará: um olhar sobre o cotidiano profissional

Localizado na mesorregião nordeste do Estado do Pará e na microrregião do baixo Tocantins, o município de Mocajuba possui uma população estimada em 31.917 habitantes, IBGE (2021), e é cortado pelo rio Tocantins. Está a aproximadamente 232 km da capital do Estado, Belém, através da via de acesso PA – 151, fazendo limite com os municípios de Baião, Igarapé – Miri, Cametá, Moju e Oeiras do Pará.

Há cerca de 15 anos, desde o último concurso público realizado em Mocajuba, o número de pessoal temporário vem crescendo significativamente ao longo dos anos. Na pesquisa realizada no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e do Laboratório de Dados Educacionais obteve-se os seguintes resultados como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1. Pessoal assalariado e os professores da rede municipal de Mocajuba (2011–2020)

Ano	Assalariados (A)	Prof. Concursados (B)	Prof. Temporários (C)	Total de Prof. (D)	C/D (%)	C/A (%)	D/A (%)
2011	1.082	247	103	350	29%	10%	32%
2012	1.139	254	108	362	30%	9%	32%

2013	1.150	237	110	347	32%	10%	30%
2014	1.216	234	118	352	34%	10%	29%
2015	1.111	225	143	368	39%	13%	33%
2016	1.106	233	97	330	29%	9%	30%
2017	1.637	203	151	354	43%	9%	22%
2018	1.854	193	171	364	47%	9%	20%
2019	2.000	181	176	357	49%	9%	18%
2020	1943	175	184	359	51%	9%	18%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) e do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Os dados revelam que a Secretaria Municipal de Educação se configura como uma importante fonte de trabalho no município considerando apenas a categoria dos docentes, se considerado os demais funcionários o número seria bem maior já que compreende uma boa parte dos trabalhadores assalariados que conta com esses empregos como única fonte de renda.

Observou-se também que o percentual de professores temporários em relação ao total de docentes na rede municipal era de 29% em 2011 e saltou para 51% em 2020, aumento considerado bastante significativo considerando uma das estratégias traçadas pelo PNE e reproduzida pelo PEE de que “90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério (...) sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.” (Brasil, 2014) ou seja, essa estratégia nunca chegou próximo ao estabelecido. Um dado importante a se atentar é que a partir do ano de 2018 o número de professores temporários já era quase equivalente a quantidade de efetivos e no ano de 2020 ultrapassou esse número, ou seja, o total de professores temporários prevaleceram sobre os concursados.

Um outro fato observado foi que, a contratação de temporários é maior na zona rural em comparação com a zona urbana. Como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2. Professores temporários da zona rural na rede municipal de Mocajuba (2011–2020)

Ano	Total de professores na zona rural (A)	Total de professores temporários (B)	Total de professores temporários na zona rural (C)	C/B (%)
2011	137	104	75	72%
2012	143	108	66	61%
2013	112	110	63	57%
2014	127	118	78	66%
2015	122	143	74	52%
2016	120	97	54	56%
2017	136	151	86	57%
2018	138	171	97	57%
2019	138	176	100	57%
2020	140	184	103	58%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dados do Laboratório de Dados Educacionais, (2022).

Ao analisar esses dados verifica-se que no ano de 2018 dos 104 professores temporários em exercício, 75 estavam lotados nas escolas rurais, ou seja, 72% dos contratados. Nos anos seguintes esse percentual sofreu uma leve oscilação, mas sempre ficou acima do 55% em relação ao pessoal contratado na zona urbana, dado que pode ser constatado através da pesquisa empírica, visto que é possível observar que a maioria das escolas localizadas na zona rural contam em sua maioria com o quadro de professores predominantemente de contratados temporariamente, a partir da observação participante foi constatado que uma determinada escola municipal da zona rural que conta com as modalidades de ensino desde o Maternal até a Educação de

352 | Jovens e Adultos (EJA) e possui no quadro cerca de 20 professores, apenas três deles são efetivos, os demais são temporários e em sua maioria já atuam na escola a mais de cinco anos consecutivos.

Essa prevalência de professores temporários não é exclusiva do município de Mocajuba. Em estudos de casos realizados por Feldman e Alves (2020) e Feldman e Costa (2021), os municípios de Portel e Cametá também apresentaram aspectos semelhantes como por exemplo a importância significativa no mercado de trabalho, haja vista que boa parcela dos assalariados dos respectivos municípios compreende os professores temporários, ou seja, boa parte da população é empregada pela secretaria de educação. Um outro fator observado nas pesquisas foi a incidência maior de temporários na zona rural. “Em Cametá, como mostra a pesquisa, entre 2011 e 2018, em média 94% dos professores temporários trabalhavam na zona rural.” (FELDMAN e GOUVEIA, 2022, n.p.). Além desses, outros aspectos também se assemelham aos apresentados no município de Mocajuba e que serão abordados a seguir.

De modo geral, os dados apontam que o município há anos conta com um número de temporários acima do estabelecido e somente no corrente ano é que está em andamento o concurso público para o provimento dos cargos efetivos como sugere o Plano de Cargos e Salários dos servidores efetivos da prefeitura municipal de Mocajuba, haja vista que, o PCCR¹ dos trabalhadores da Educação do município ainda está em elaboração, embora o número de vagas ofertadas não represente a necessidade que o município apresenta em relação aos professores, como podemos ver na tabela abaixo.

¹ Sua elaboração teve início a partir do Decreto Municipal nº 014/2022, de 21 de fevereiro de 2022. que dispõe sobre a criação da comissão especial do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – CEPCCR dos trabalhadores da educação do município de Mocajuba, Estado do Pará.

Tabela 3. Número de vagas ofertadas no concurso público de Mocajuba – Pará (2020)

Nº de temporários em 2020 (A)	Nº de vagas ofertadas (B)	B/A (%)
184	160	17%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dados do Laboratório de Dados Educacionais, (2022) e do edital do concurso nº 01/2020 – PMM, (2020).

Como podemos observar, o edital do concurso ofertou ao todo 152 vagas para professores e o total de temporários chega a 184 considerando os dados de 2020, ou seja, mesmo que boa parte dos cargos sejam preenchidos a partir do certame ainda sim a porcentagem de temporários ficará acima do estabelecido, chegando a 17%, a menos que mais candidatos aprovados sejam chamados além das vagas estipuladas, caso contrário o concurso certamente não extinguirá a presença dos temporários.

O processo de contratação e sua natureza clientelística.

Mocajuba é um município onde infelizmente as práticas clientelísticas ainda prevalecem e onde as contratações temporárias são realizadas exclusivamente por indicações políticas, por meio das quais muitos trabalhadores vem se submetendo devido ser um dos únicos meios de garantir um espaço no mercado de trabalho, deixando de fora muitos profissionais capacitados que por não terem vínculos com os políticos locais não conseguem emprego em sua área de formação.

Os entrevistados que aqui serão denominados Professor A, Professora B, Professora C e Professora D relataram que nunca chegaram a passar por nenhum processo seletivo para o exercer seus cargos, todos eles já atuam a mais de três anos na condição de temporários e sempre através de indicação política. Geralmente pessoas que já possuem um vínculo forte com algum político, seja familiar ou de amizade, já estão com seus cargos

354 | garantidos uma vez que agem como verdadeiros cabos eleitorais, buscando pessoas dispostas a ajudar seus candidatos e na maioria das vezes são essas pessoas que sabendo da necessidade empregatícia, levam seu candidato até a casa do eleitor já com o intuito das promessas que atrairão o apoio político. E são durante essas visitas que esses acordos são firmados como podemos contatar na fala do entrevistado.

como de costume próximo das eleições né os candidatos vêm nos visitar aí eles acabam criando de algum modo “uns acordos com a gente né” de ajudar eles e a gente reciprocamente ser ajudados por eles caso eles ganhem. E foi dessa forma, acredito eu como se fosse uma troca de favores, né, esse candidato se eleger e eu acabei sendo indicado por ele. (Professor A)

No entanto, nem sempre essas indicações ocorrem tão facilmente, haja vista que, na ânsia da vitória os candidatos acabam fazendo promessas para um número excessivo de eleitores e na maioria das vezes não conseguem cumprir já que há uma espécie de divisão do número de pessoal que cada político pode indicar para preencher as vagas. Essa circunstância sujeita os eleitores a situações desagradáveis já que os obriga a procurar insistentemente pelo vereador que lhe prometeu o emprego, até que este consiga uma vaga em algum setor, como foi inclusive o modo como ocorreu minha contratação, após a promessa de um emprego e um longo período na espera do surgimento da vaga, em março de 2019 finalmente fui contratada para exercer o cargo de professora em caráter temporário. Nesse período de atuação foi possível evidenciar inúmeras situações aqui relatadas, ao mesmo tempo que representou uma oportunidade de estar inserida no mercado de trabalho, também significou um período de muitas reflexões a partir das problemáticas que envolvem o servidor temporário, já que mesmo após a indicação e contratação, muitas outras situações podem acarretar constrangimentos ao temporário.

Certa vez quando eu fui na secretaria, né? Os funcionários que receberam meu documento, perguntaram quem era o político que tinha me indicado e eu tive que falar abertamente que eu tinha votado no Fulano de tal, né? Sendo que a gente sabe que a gente vive num país democrático onde votar requer sigilo e não que a gente chegue nos lugares assim e seja pressionado a dizer em quem você votou, que foi o que ocorreu lá no caso né? (Professor A)

Já passei por situações de ir na Secretaria de Educação e me perguntarem quem era o meu padrinho, né... no caso quem era o meu vereador, porque se você não tiver um vereador você não fica trabalhando. [...] questão de atraso de salário, de participar de eventos feitos pela secretaria de educação e lá você não tem direito a nada, a nem um tipo de material porque você é temporário, então eles colocam como se fosse duas classes, a do temporário e a do concursado, onde o temporário não tem direito a nada, não tem direito a voz, a nada. Você não pode exigir se não corre o risco de perder o seu emprego, então nós temos que aceitar, né? Se nosso salário é inferior, se nós não temos direito a melhoria do trabalho né por sermos temporário. (Professora B)

Os relatos evidenciam o modo como esses trabalhadores são tratados por serem temporários, sendo submetidos a situações constrangedoras devido os vínculos frágeis que são firmados nos contratos. A questão das duas classes levantada pela professora B é muito perceptível, uma vez que ao vivenciar essa realidade ficou evidente que as escolas onde há prevalência de professores contratados são deixadas de lado em questões de investimentos e formação continuada, fazendo com que muitas vezes esses professores se sintam excluídos, e como relatado muitos acabam se calando diante dessas situações por medo de serem demitidos ou mesmo porque embora seja reivindicado melhorias, estas não são atendidas.

Condições de trabalho dos professores temporário

Na busca pela compreensão das condições de trabalho em que os professores temporários se encontram em seu cotidiano

356 | profissional faz-se necessário discutir inicialmente o conceito “trabalho” como categoria que se configura como atividade essencialmente humana. A tese a respeito do trabalho ao longo dos tempos vem gerando debates por parte de diferentes ciências e autores que buscam discutir toda relevância e complexidade da temática. Marx foi um dos principais autores que se debruçou no aprofundamento dessa temática e em suas análises elaborou conceitos básicos do que seria o trabalho. Para ele em um contexto histórico/social o trabalho se apresenta como atividade que transforma não só a natureza mas também o próprio homem, pode-se, portanto, compreender esse evento como algo que apesar de ser inerente ao ser humano, vai transformando-se de acordo com o contexto e o momento histórico e social em que este se apresenta. Etges (1992, p. 3) pontua que:

Trabalho é o processo de mediação de carecimentos particulares com meios também particulares, que especifica, com estes fins múltiplos e pelos mais diversos processos, o material fornecido pela natureza. Ou é o processo de objetivação do homem pelo qual entra em intercâmbio com a natureza, que ele molda de acordo com os fins que ele tem em vista, para atender os mais diversos carecimentos.

Nessa perspectiva, Cezar e Ferreira (2016), apoiadas em Saviani (2007) também enfatizam essa relação entre homem/trabalho, numa ligação direta com a natureza, onde o ser humano age sobre a natureza transformando-a de acordo com seus interesses e necessidades, esta relação então se resume no que se pode chamar de trabalho. Nesse sentido, apreende-se que embora o trabalho esteja voltado para reprodução e a satisfação das necessidades humanas, muitas vezes as condições de trabalho em que grande parte dos trabalhadores se encontram se mostram insuficientes para a realização de tal ação. E são sob essas circunstâncias que nos deparamos com o trabalho de professores temporários em Mocajuba.

A partir dos relatos dos entrevistados foi possível constatar que os locais de trabalho em que estes sujeitos estão lotados, não oferecem as condições necessárias para realização de um trabalho de qualidade. Os três professores contratados para atender as escolas do campo relatam que a precarização ocorre desde o deslocamento até o local de trabalho, pois por algum tempo esse deslocamento era custeado com o dinheiro do seu próprio bolso, uma vez que não recebem auxílio-transporte ou qualquer tipo de ajuda de custo. Tendo em vista que a escola se localiza em local afastado de suas residências, e não possui ônibus que faça linha até o local, alguns professores eram obrigados a depender de carona dos colegas que possuíam veículos próprios ou até mesmo de moradores da comunidade que vez ou outra faziam o trajeto cidade/comunidade ou vice versa. Já a partir do ano de 2020 começaram a fazer uso do transporte escolar que sai da cidade para levar os alunos que residem na beira da estrada até a escola, no entanto devido a situação precarizada em que os ônibus escolares se encontram, o mesmo acaba falhando várias vezes durante o mês ou mesmo na semana, obrigando os professores a desembolsar um certo valor para custear sua chegada até a escola.

Nos primeiros três anos nós utilizamos veículos próprios de moto. pela parte da manhã a gente ia e voltava só à tarde. E tudo era custeado, né? do nosso bolso, como se diz na linguagem Popular, né? Nós não tínhamos nenhuma ajuda de custo em relação à combustível, de manutenção de moto, de nada. Já agora no pós pandemia, é que a prefeitura disponibilizou um ônibus aí que leva os alunos das localidades próximas da escola e nós professores vamos juntos com esses alunos. (Professor A)

Quando falta transporte nós temos que tirar do nosso dinheiro, do pouco que a gente recebe para pagar, as vezes um mototáxi ele cobra cinquenta reais somente para deixar e mais cinquenta para trazer então um dia que o ônibus falte o professor tem que desembolsar cem reais do seu dinheiro para poder chegar até a escola, até o seu local de trabalho. (Professor B)

Considerando a questão salarial em que os entrevistados relataram receber o valor de R\$ 1.200 reais a cada 100 horas mensais trabalhadas, e devido os descontos como do INSS, esse valor acaba diminuindo para cerca de R\$ 1.100 reais, ou seja, o professor temporário em Mocajuba recebe um valor líquido inferior a um salário mínimo. Se comparado ao vencimento base dos profissionais do magistério que em consulta ao relatório de remuneração dos profissionais da educação no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) demonstrou que o professor efetivo recebe em média R\$ 2.403,39 reais, pelas mesmas 100 horas trabalhadas, sem contar as gratificações e benefícios, dessa forma, percebe-se que o salário do professor temporário é bastante desproporcional em relação aos estatutários, mesmo tendo a mesma carga horária e realizando o mesmo trabalho e função. Levando em conta o momento em que vivenciamos se torna um valor insuficiente para a manutenção das necessidades básicas do ser humano e nos casos acima citados os trabalhadores ainda são forçados a desembolsar certos valores para continuar em seus empregos uma vez que não tem direito a qualquer tipo de benefícios trabalhistas, como podemos perceber na fala da Informante C.

Nós não temos nada disso, não temos nem decimo terceiro, nem férias remuneradas, então com certeza faz muita falta. Na verdade, a gente só recebe o que a gente trabalha. [...] nós fazemos o mesmo trabalho que um concursado em sala de aula, o mesmo serviço, a gente não sai uma hora mais, nem uma hora a menos, é o mesmo trabalho que nós fazemos, mas na hora do pagamento é aquele tanto bem pequenininho, não é de acordo com o que deveriam pagar, mas para o município é ótimo, porque a mão de obra é barata. (Professor C)

Ferreira e Abreu (2014, p. 133) sinalizam que todas essas situações tem causado uma intensa desvalorização e a precarização do trabalho dos professores temporários, em relação aos professores efetivos, visto que como observado na fala da en-

trevistada os trabalhos realizados por ambos são equivalentes, mas que “devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários.”

Ao se tratar das condições estruturais dos locais de trabalho desses profissionais, os professores relatam que a primeira vista a estrutura física da escola **é bonita, o prédio é grande, com várias salas e espaços amplos, mas que ao adentrar o espaço nota-se a extrema necessidade de reparos e reformas, dado que a maioria das salas não possuem sequer ventiladores para amenizar o imenso calor que faz, principalmente durante o período do verão, situação que acaba prejudicando tanto o desempenho dos alunos por não estarem em uma situação favorável para a aprendizagem, quanto para os professores que também sofrem com essa situação. O telhado é um outro fator que vem comprometendo os períodos de aula dado que se encontra bastante comprometido e nos períodos chuvosos acaba molhando a maiorias das salas, danificando mesas, carteiras, materiais pedagógicos, entre outros, e que por muitas vezes alunos e professores precisam esperar até que todas as salas sejam limpas pelos funcionários da limpeza para poder adentrar e fazer o uso do espaço.**

Os professores ainda relatam que a escola conta com poucos ou quase nenhum recurso e materiais didáticos pedagógicos, sempre que necessitam desenvolver uma atividade diferenciada é necessário comprar materiais com dinheiro próprio, folhas de papel, cola, tesoura, as vezes até mesmo materiais para os alunos mais carentes, como lápis, lápis de cor, caderno. A ambientação das salas de aulas, principalmente da educação infantil que necessita de todo um aparato visual e recursos lúdicos para o desenvolvimento das habilidades das crianças também é custeada pelas professoras, uma vez que a escola e tão pouco a Secretaria de Educação fornece materiais para essa utilidade.

[...] recurso pedagógico também não tem, os alunos não tem livro didático, a gente tem que copiar no quadro, e eu acre-ditei o que isso se torna muito maçante tanto para o aluno quanto para o professor. Mesmo por que o tempo que nós temos para dar aula no meu caso hora/aula que são 45 minutos e se torna um tempo insuficiente para que a gente possa trabalhar às aulas planejadas, fazer as atividades... Então esse é um dos problemas, não tem nenhum recurso lá tecnológico pra gente usar como data show, por exemplo, que possa nos subsidiar nessas aulas e práticas em sala de aula. Tem todos os problemas lá. (Professor A)

A professora D que atualmente encontra-se na gestão, mas que por algum tempo atuou, especificamente no Atendimento Educacional Especializado, na zona urbana, relatou situações semelhantes “Eu senti falta do apoio no material pedagógico, a maioria dos recursos eram produzidos por mim e o valor retirado do meu salário, então se eu queria garantir uma educação de qualidade eu acabava por retirar do meu próprio bolso.” Relatou ainda que na escola em que trabalhava havia uma sala destinada a esse atendimento, porém com alguns problemas estruturais, como por exemplo a iluminação e ventilação.

Essas incertezas quanto ao vínculo instável que os professores temporários vivenciam, juntamente com a baixa remuneração levam boa parte desses profissionais a procurarem outras fontes de renda, dos quatro professores entrevistados, três deles declararam exercer outros trabalhos para complementação de renda ou mesmo se manter durante os períodos em que são desvinculados. Esses trabalhos variam desde aulas particulares de reforço, serviços de maquiagem ou cabelereiro, e até mesmo vendas de produtos como Natura e Avon. Essa situação ainda impede a projeção de planos futuros, uma vez que não se sabe se o salário vai atrasar ou se vão ser recontratados no próximo semestre ou ano letivo como podemos notar na fala dos entrevistados.

Essa incerteza interfere muito nos planos e projetos porque nós não sabemos se ano que vem nós seremos recontratados, se nós vamos poder contar com esse emprego, então é muito difícil viver uma vida de temporário, de ter um trabalho incerto, ter um salário incerto, de não poder comprar algo e ter a certeza que depois você vai poder pagar você vai ter o trabalho para você pagar e comprar suas coisas que você necessita. (Professora B)

Interfere sim porque as vezes tu estás com um plano de comprar uma coisa, mas infelizmente a gente fica na espera, né? se vai ser chamado ou não. Eu pelo mesmo não faço isso, eu tenho que esperar para mim poder ver se vou ser contratada né? (Professora C)

Com toda certeza, todo final de ano letivo é uma dúvida enquanto ao retorno. De fato, interfere nos projetos, por exemplo, eu estava estudando uma especialização em outro município e eu precisei me organizar por muito tempo para eu poder conseguir viajar já que a especialização era em janeiro/fevereiro o mês que nós não recebemos, então isso causa uma insegurança, uma preocupação quanto ao financeiro. (Professora D)

Apenas o professor A relatou que pelo vínculo que tem com o político que o indicou tem quase certeza que será chamado todo início de ano letivo pelo menos durante os quatro anos de mandato do seu vereador, mas em relação a questão dos projetos também mencionou que costuma fazer uma economia prévia antes de iniciar qualquer plano.

Quando perguntados como costuma ser feito o planejamento para o ano letivo na escola, os professores revelaram que devido serem chamados poucos dias antes do início das aulas não conseguem se reunir para planejar as ações em conjunto e até mesmo o seu planejamento individual fica comprometido, principalmente os professores da educação infantil e series iniciais do ensino fundamental, uma vez que quase sempre só são notificados sobre a turma em que vão lecionar no dia em que chegam para o primeiro dia de aula. Em anos anteriores os tem-

362 | porários sequer participavam da Semana Pedagógica promovido pela Secretaria de Educação, visto que no período em que o evento era realizado os temporários ainda não haviam sido contratados e a prioridade para participação nas palestras e encontros recaía apenas para os professores efetivos. A partir de 2021 a semana pedagógica passou a ocorrer após a contratação dos temporários e os mesmos passaram a participar.

[...] a gente não tem ideia em qual turma nós vamos ficar, tem tudo isso, os concursados, às vezes eles já sabem, mas a gente não fica aquela coisa que não tem nem como a gente fazer nosso planejamento, [...] então isso afeta o planejamento antes de entrar porque quando tu chega na escola a gente já chega para dar aula. (Professora C)

Além da semana pedagógica, né que a secretaria de educação passou a promover para os professores temporários e concursados onde é discutido vários temas, e são feitas oficinas, nós temos a parte pedagógica também da coordenação na escola, só que infelizmente né? Nós temos pouco amparo, então a gente se vira pesquisa nós não temos essa ajuda, no caso da parte pedagógica da escola, a secretaria ela manda os planejamentos, só que a escola não senta com os professores, não faz alterações, porque nossa realidade é outra, né? Nós trabalhamos numa escola do campo então muitas coisas que são trabalhados na cidade, não são do conhecimento das crianças do interior, então nós sentimos muita dificuldade nessa questão do planejamento. (Professora B)

Essas constatações só evidenciam o total descaso dos governantes com a educação, e os prejuízos que são causados por essa prática afetam não só os professores temporários que vivem com a constante incertezas no trabalho, mas também os alunos e professores efetivos, assim como a escola como um todo.

Não é difícil imaginar as consequências para a ação pedagógica desse movimento oscilatório: rompimento de vínculos com a equipe da escola; dificuldade de contrair vínculos com os alunos; dificuldade de elaborar planejamentos ou

mesmo de escolher os materiais didáticos com os quais irá trabalhar; dificuldades de inserção nas relações familiares e comunitárias inerentes à escola; impossibilidade de construir uma carreira na rede pública de ensino; entraves para seguir com a formação, especializações e pós-graduações, pois estão fora dos planos de carreiras; limites no amadurecimento das próprias formas de intervenção pedagógica – a lista é inesgotável! (SEKI et al, 2017, p. 952)

Compreende-se que as unidades de ensino são espaços onde se torna imprescindível uma intensa organização desde a elaboração das estratégias e metas pensadas para o decorrer do ano letivo, para que dessa forma ao final se obtenha um resultado consideravelmente apropriado levando em consideração os objetivos especulados inicialmente. Dessa forma é de suma importância que todos os fatores que envolvem o contexto educacional estejam pautados no planejamento. No entanto, nem sempre é o que se percebe na prática, pois como foi possível constatar, as contratações ocorrem poucos dias antes do início das aulas impedindo que haja um planejamento entre os servidores da escola. O resultado são professores desorientados e sem nenhum amparo pedagógico, um ensino comprometido pela falta de planejamento, situações que consequentemente podem vir a desencadear o fracasso escolar.

Ao serem questionados sobre o motivo de continuarem vivenciando tal situação mesmo com todas as dificuldades aqui relatadas as repostas se concentraram em alguns fatores. O primeiro foi que embora recebam uma baixa remuneração que não atenda às suas necessidades básicas é um valor que ajuda a pagar as contas no fim do mês, ou mesmo aos poucos permite atingir algumas conquistas, enquanto tentam outras oportunidades de empregos melhores. O segundo está voltado para a questão da experiencia em sala de aula e o tempo de serviço que adquirem durante os períodos contratados que em processos seletivos e concursos públicos costumam somar pontos na prova de títulos e o terceiro refere-se ao amor que esses profissionais tem pela

364 | educação e por se sentirem realizados em sua profissão, pelo o afeto e carinho que recebem dos alunos todos os dias ao chegarem no seu local de trabalho e saber que esse esforço está fazendo a diferença na vida de tantas pessoas.

Considerações finais

Como foi possível constatar às admissões em caráter temporário tem se tornado cada vez mais recorrentes, e as evidências mostram que essa forma de contratação não tem sido benéfica para o futuro profissional de milhares de docentes que tem vivenciado essa situação, comprometendo também a qualidade do ensino. Infelizmente para muitos deles esse modo é a única forma de ingressar no mercado de trabalho e também ganhar experiência em sala de aula, o que no cenário atual é imprescindível na busca por um emprego de carteira assinada ou estatutário.

A fala dos entrevistados revelam situações que refletem as fragilidades dos cargos temporários onde os mesmos são tratados com total descaso sendo submetidos a acontecimentos que violam seus direitos como cidadãos e trabalhadores que assim como quaisquer outros realizam suas funções de acordo com o lhe são exigidos, mas que não tem sua data de pagamento respeitada, vivenciando constantes atrasos de salário, por vezes recebendo valores abaixo do estipulado em seus contratos, sendo desligados de seus cargos sem aviso prévio, e sem direito a melhoria das condições de trabalho. **É evidente que alguns aspectos aqui relatadas não atingem somente os professores temporários, pois os efetivos também são penalizados por algumas condições que incidem na precarização dificultando o fazer profissional desses trabalhadores, uma questão que também necessita de discussões, mas tendo em vista que os temporários já somam uma parcela grande em relação aos estatutários fez-se necessário relatar as condições de trabalho em que estes se encontram afim de demonstrar a precarização do trabalho docente.**

Considerando o agravante das indicações políticas que faz com que esses professores se submetam ainda a situações de cunho eleitoral tendo que apoiar e participar das campanhas para conseguir um emprego, fica evidente a necessidade do aprofundamento nessa temática que sem dúvidas traz uma discussão muito importante para a sociedade de modo geral, podendo contribuir com a transformação da realidade que vivenciamos hoje no âmbito político, educacional e social.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (Constituição de 1988). Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. In: CARVALHO, J. M. *Pontos e bordados*: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CEZAR, Taise Tadielo; FERREIRA, Liliana Soares. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 4, p. 2141-2158, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8248>. Acesso em: 20 maio 2022.

ETGES, Noberto J. Conceito do trabalho, construção do conceito e trabalho do conceito. *Perspectiva*, v. 17, p. 79-96, 1992.

366 | FELDMAN, A.; ALVES, C. A. S. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 539-579, maio/ago. 2020.

FELDMAN, A.; COSTA, D. M. dos S. A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 80, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5687>.

FELDMAN, A.; GOUVEIA, A. B. Os professores temporários das áreas educacionais municipais do Estado do Pará (2011-2020). *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3628>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores Temporários: Flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

FERREIRA, D. C. K. *Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/mocajuba.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cadastro Central de Empresas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/servicos/9016-es>

taticas-do-cadastro-central-de-empresas.html?=&t=resultados. Acesso em: 03 jun. 2022.

367

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/> Acesso em 03 jun. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOCAJUBA. Decreto Municipal nº 014/2022, de 21 de fevereiro de 2022. dispõe sobre a criação da comissão especial do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – CEPCCR dos trabalhadores da educação do município de Mocajuba, Estado do Pará. Mocajuba, PA: Prefeitura de Mocajuba, 2022.

MÜLLER, Matheus. *Ainda o século do clientelismo no Brasil?* Uma análise de condicionantes demográficas, socioeconômicas e culturais. 2018. 230 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SEIBEL, E. J. Cultura política e gestão pública: os limites político-administrativos para a efetivação de políticas públicas. Florianópolis, 1997. Mimeografado.

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SIOPE. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2021.do>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

12

O planejamento pedagógico da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular

Gleide Cunha de Souza

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto o Planejamento Pedagógico da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscou fazer uma reflexão sobre a organização da Educação Infantil na BNCC/2017. O problema de pesquisa foi a preocupação de como planejar a Educação Infantil considerando a criança como um sujeito histórico e direitos. Objetivou de maneira geral refletir sobre a importância do Planejamento Pedagógico na Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular. E de forma mais específica verificar como o município de Cametá vem organizando o planejamento pedagógico da Educação Infantil; compreender se o planejamento da Educação Infantil previsto Documento Curricular do Município de Cametá contempla a realidade sociocultural das crianças; identificar possíveis fatores inovadores trazidos pela Base Nacional Comum Curricular. Dentro de uma abordagem qualitativa que partiu da pesquisa documental para a coleta de dados, a qual ajuda a compreender e analisar as abordagens, mecanismos e fundamentações das capacitações e formações no sentido de entender a implantação da BNCC para essa etapa de ensino. Recorremos aos estudos de Gil (2008), Caria (2011), Silva (2005), Gandin (1983); Fonseca (2002), Lakatos (2019) Marconi Lakatos (2001) para dar melhor embasamento a pesquisa.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico; Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

Este trabalho é resultante da pesquisa sobre o Planejamento Pedagógico da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Visto que a Constituição Federal (CF) de 1988, no art. 210 já previa uma Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no art. 26, no 1º Parágrafo, deixa claro que os currículos devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (Brasil, 1996).

370 | Mas somente a partir de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui e orienta a implementação da Base.

O problema de pesquisa observado foi a preocupação sobre como planejar a Educação Infantil considerando a criança como um sujeito histórico e direitos, pois percebe-se ainda práticas de ensino copiadas e repetidas durante anos consecutivos para crianças de níveis e idades diferentes, com realidades distintas e sem considerar os documentos que regem a Educação Infantil. E um equívoco onde muitos professores veem a Educação Infantil como um Ensino Fundamental reduzido utilizando bastantes “tarefinhas” mecânicas e sem sentidos para as crianças. Para melhor entendimento sobre o objeto de estudo partir das seguintes questões norteadoras: O que diz a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Como se dá o planejamento da Educação Infantil no sistema de ensino no município de Cametá? E quais os reflexos do planejamento pedagógico no processo escolar e na vida das crianças?

De forma mais geral objetivamos refletir sobre a importância do Planejamento Pedagógico da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular e, mais especificamente, buscamos verificar como o município de Cametá vem organizando o planejamento pedagógico da Educação Infantil; analisar se o planejamento da Educação Infantil previsto Documento Curricular do Município de Cametá contempla a realidade sociocultural das crianças; identificar possíveis fatores inovadores trazidos pela Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa parte dos princípios da abordagem qualitativa, que segundo Gil (2008) o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos, pois recorri aos relatórios de planejamentos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Cametá por meio de uma pesquisa documental, no qual ajuda a compreender e analisar as abordagens, mecanismos e fundamentações das capacitações e formações na intensão de compre-

ender as práticas e atuação da implantação da BNCC para essa etapa de ensino. Foi por esse motivo que realizamos análises de documentos que se caracteriza por recorrer:

[...] a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Nesse sentido a pesquisa documental recorre a diversos documentos que podem ser antigos ou atuais, dados primários que ainda não foram tratados científica ou analiticamente.

Esse tipo de pesquisa é capaz de dar base para um estudo permitindo fazer uma análise qualitativa sobre determinado fenômeno, mas também é possível fazer análises quantitativas quando se trata de banco de dados. Ainda em relação à pesquisa documental Marconi e Lakatos (2001) afirmam tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Diante disso, entende-se que a análise de documentos escritos ou não, é um importante fator capaz de contribuir para uma pesquisa significativa na busca pelos resultados que se deseja alcançar.

Inicialmente foi feita uma pré-análise, a fim de definir os objetivos da pesquisa, em que essa seleção se deu conforme o entendimento dos relatórios sobre os direcionamentos dos cursos, público alvo, organização e construção dos momentos formativos, base teóricas etc. As leituras em documentos como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei, Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, Documento Curricular do Estado do Pará (DCPA) de 2018, Documento Curricular do Município de Cametá (DCMC) de 2019 e relatórios de planejamentos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de

372 | Educação ao que compreende a etapa da Educação Infantil. Para isso algumas leituras foram importantes: uns que discutem sobre a temática em questão como Caria (2011), Silva (2005) e Gandin (1983); outros que refletem a questão do ato de planejar como Fonseca (2002) e Lakatos (2019) Marconi Lakatos (2001) para dar melhor embasamento a pesquisa.

A coleta de dados foi através das leituras em relatórios de Planejamentos Pedagógicos do município de Cametá dos anos que compreendem a aprovação e implementação da BNCC, abarcando relatos das últimas duas gestões municipais da Secretaria Municipal de Educação, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular no ano de 2017 até o ano atual. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá foi o local de busca de documentos da pesquisa. Para então seguir à análise dos dados que contribuíram de forma significativa na busca dos resultados. O trabalho destaca as concepções de currículo e planejamento; A Educação Infantil e a organização do currículo; O planejamento da educação infantil no sistema de ensino do município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular; A construção do documento curricular da educação infantil do município de Cametá.

Concepções de currículo e planejamento

Sabe-se que a educação, em todo o contexto histórico vem sofrendo sérias mudanças. Hoje sabemos muito mais sobre o tema do que há algumas décadas. A nova política educacional explícita pela Base Nacional Comum Curricular confirma muito do que já sabíamos e fazíamos em nossas salas de aula, mas também traz inquietações e contestações de nossas instituições na busca por novas e valiosas informações para orientar a missão de pais e educadores.

Silva (2005, p. 15) diz que “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhe-

cimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo”. Essa reflexão do autor remete a pensar sobre a orientação da ação dos profissionais da educação no que diz respeito ao currículo pressupondo a importância do ato de planejar, pois o conhecimento pedagógico e as teorias e práticas que embasam a educação são fundamentais no processo de elaboração do currículo escolar.

Apple (1989) diz que o currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desse modo, o autor relaciona a construção dos currículos como forma de atender determinado grupo social o que, a meu ver, precisa ser construído no coletivo e atender as diferentes demandas sociais. Assim sendo, “[...] o corpo escolar precisa criar autonomia para expressar seus desejos e sentidos institucionais, mas para isso, é importante que haja o encontro das pessoas que da escola fazem parte para juntos construírem um projeto comum que sintetize o desejo daquela coletividade [...]” como bem explicita Caria (2011, p. 108). E ainda complementa quando trata do planejamento dialógico e humanizador, o qual entende-se que é preciso planejar coletivamente, dialogando com os desejos da escola e ir delineando o que se quer realmente alcançar no sentido de revelar sua própria identidade político-pedagógica.

Segundo Gandin (1983, p. 18-19) *apud* Gandin (2010, p. 24) “[...] planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.” É, ainda, organizar a própria ação. O autor deixa claro que o ato de planejar pode transformar realidades, pois é uma organização da ação e na ação.

Libâneo (2007, p. 316) conceitua organização como “[...] dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la”. Nesse sentido, a ação de planejar na Educação Infantil sempre me chamou atenção, não apenas pelo fato de eu ser professora e atuar por

374 | mais de dez anos nessa etapa, mas principalmente por observar ao longo desse tempo a ausência de um planejamento voltado a atender as necessidades das crianças, que esteja alinhado às bases legais e ainda que tenhamos estrutura física para executar tal planejamento. Além disso, características ainda presentes no cotidiano de algumas instituições que atendem crianças da Educação Infantil: planos de aulas copiados, tarefas fragmentadas, os velhos “traçados e pontilhados”, cartilhas antigas e amareladas etc. sendo aplicadas de maneira técnica, principalmente pelo fato de não se contar com espaços adequados para atender nossas crianças.

O planejamento do sistema de ensino municipal se faz importante não apenas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 – essa nova política educacional que se tornou obrigatória, mas também para que haja uma Educação Infantil de qualidade que envolva a participação de diferentes atores da comunidade, incluindo a família. E que respeite a criança enquanto sujeito de direitos, garantindo sua fase de vida, pois a criança tem o direito de aprender brincando. Acredito que a educação exige planejamento organizado e construído coletivamente na comunidade escolar para que seja capaz de garantir um ensino que atenda os anseios da cidadania e não apenas voltada ao mercado de trabalho. E na Educação Infantil mais ainda pelo fato de se tratar de crianças pequenas em que o processo de ensino deve estar relacionado com a fase de vida delas, que é a infância.

Se acreditarmos na Educação Infantil como promotora do desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões física, social, pessoal, cognitiva, intelectual e afetiva, bem como espaço de formação da criança para seu sucesso escolar e na vida, precisamos conhecer as políticas educacionais, os fundamentos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, as propostas curriculares, para proporcionar uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral.

O planejamento é válido quando ajuda a intervir pedagogicamente, quando dá visibilidade as observações e acompanhamento por meio de registros diários. E por meio deste é possível enriquecer as situações de aprendizagem das crianças. Não cabe apenas o improviso, o brincar sem objetivo educativo como forma de passar tempo, pois para Gandin (1983, p. 18-19) *apud* Gandin (2010, p. 24) planejar é realizar um conjunto de ações, propostas para aproximar uma realidade de um ideal. No entanto, o conflito existente no processo educativo é sempre entre a imposição de significados já construídos e a construção, por parte da criança, de seus próprios significados. É preciso que o planejamento pedagógico organize a educação das crianças, o tempo e o espaço em que elas ficam na escola como uma das alternativas para ressignificar o mundo em que se vive, tornar os saberes mais próximos dos sabores, ou seja, proporcionar uma educação infantil prazerosa aos olhos da criança.

A construção do conhecimento e a formação da identidade será possível por meio de um planejamento de ensino pensado em conjunto, construído diante das diferentes realidades vividas, com a participação da própria criança no ato de planejar, pois “Planejar uma educação que não limite, mas que liberte que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Esta é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional.” (Oliveira, 2007, p. 27).

Portanto, um planejamento que respeita a criança e seus direitos prioriza a interação do grupo, bem como a participação da família, dos profissionais da educação, a ludicidade, o conhecimento das crianças, o bem-estar, a saúde, o riso, a alegria, a criação e respeito as descobertas, a diversidade cultural, a criança como produtora de cultura, valorização do meio ambiente, espaços e materiais. E isso não acontece no vazio, mas em espaços onde se exercita o direito de escolher, opinar e construir conhecimentos de maneira humanizadora, reconhecendo a criança como um ser humano que interage e se relaciona com pessoas e com o mundo em que vive.

376 | **A Educação Infantil e a organização do currículo na rede municipal de ensino de Cametá**

A Constituição Federal de 1988 criou a obrigatoriedade de atendimento às crianças da Educação Infantil, porém não amparou toda a etapa, mas apenas crianças com idade a partir dos quatro anos em seu artigo 208, item I:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1988, p. 123).

Isso indica que apenas crianças da pré-escola são de obrigatoriedade do Estado, enquanto que as crianças menores de quatro anos, ou seja, o grupo etário que compreende à creche ainda não tem seu direito à educação pública garantido, ficando à mercê das instituições privadas e o que se observa é um alto índice de crianças menores de quatro anos fora da escola ou em instituições privadas. O Título IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Da Organização da Educação Nacional, Art. 9º, estabelece que:

A União incumbir-se-á de [...] Inciso IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, [...], com o objetivo de nortear currículos e conteúdos mínimos assegurando formação adequada”. (Brasil, 1996, p. 11).

O que pode se pensar diante disso, é que a educação é um processo coletivo entre as várias esferas em que os currículos deve ser também resultado da coletividade, mas de forma a ser construído junto aos principais atores envolvidos, que são as crianças e suas famílias.

E ainda a Seção II – Da Educação Infantil, afirma:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da

Diante do exposto, fica evidente que com a promulgação da LDB Nº 9394/96 a Educação Infantil passa ser a primeira etapa da Educação Básica quebrando com o assistencialismo, em que a criança ia para creche apenas para ser cuidada e instituindo o cuidar e o educar.

Em 2006 houve uma modificação na LDB que veio antecipar o Ensino Fundamental para os seis anos de idade e a Educação Infantil foi reduzida para os 5 anos de idade, refletindo na antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental, sendo que este não é mais formado por campos de experiência, mas por componentes curriculares e os eixos norteadores do trabalho pedagógico mudam, o que é novo para a criança que está acostumado a aprender brincando. E aí, na maioria das vezes, se prioriza o ato de ler e escrever da criança aplicando “tarefinhas” prontas e acabadas, deixando de lado aspectos importantes da vida desta.

As DCNEIs (2009) afirmam o objetivo da Educação Infantil de garantir o direito da criança. Isso indica que, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar. Essas concepções vêm romper com o modo assistencialista lá da década de 1980, quando a creche surge em meio à revolução industrial, onde as mães deixavam seus filhos para poderem trabalhar nas grandes fábricas e naquele contexto histórico as crianças eram apenas assistidas, ou seja, cuidadas. A Educação Infantil era considerada uma etapa anterior ao ensino formal e exercia a missão apenas de cuidar dos pequenos para adentrar no mundo escolar. No entanto, esse é um momento ímpar para refletir as concepções de criança e currículo já expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

378 | (DCNEIs), de 2009. Oportunidade de enfrentar desigualdades educacionais no que se refere a bens culturais e vivências da infância, pois:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009).

É evidente que as escolas precisam de um currículo capaz de agir no sentido de construir as subjetividades humanas e a seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e relevantes que precisam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações é uma obrigação da escola numa sociedade complexa. Assim sendo, as instituições de Educação Infantil devem ser contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso a pluralidade de bens culturais. É preciso considerar a criança como pertencente a determinado grupo cultural e que se desenvolve conforme o meio no qual está inserida.

O currículo da Educação é construído por partes e deve se levar em conta os vários contextos e contar com a participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica dizem que:

A parte diversificada enriquece e complementa a Base Nacional Comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (Brasil, 2013, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chega às nossas escolas e abalam não apenas as práticas do professor, mas toda a estrutura pedagógica da instituição escolar, bem como o PPP e os planejamentos posteriores, precisando se ressignificar.

E é necessário lembrar que a BNCC é parte do currículo composta por uma porcentagem a ser trabalhada em todo o território nacional, mas que é preciso compreender que existe uma parte diversificada em que os estados e municípios tiveram a oportunidade de construir conforme as realidades mais específicas podendo contemplar as particularidades dos contextos em que escolas estão inseridas. Em Cametá, por exemplo houve circuito de palestras e oficinas, roda de diálogos no chão da sala de aula entre outros que facilitaram a compreensão do documento. E ainda é válido destacar que o projeto pedagógico das instituições escolares tem a possibilidade de implementar conhecimentos da realidade local, ou seja, do contexto sociocultural das crianças de maneira que a aprendizagem seja prazerosa e significativa a seus olhos.

É certo que boa parte da população não participou do processo de construção e elaboração da Base Nacional Comum Curricular, mas na primeira versão houve 12 milhões de contribuições na consulta pública, na segunda versão 27 seminários estaduais com mais de 9 mil contribuições, na terceira versão participaram professores, especialistas e associações científicas a ser aprovada pelo Conselho nacional de Educação. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

É possível afirmar, portanto, que a BNCC da Educação Infantil não mudou a estrutura curricular que já havia sido instituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Não vejo, portanto, uma contradição entre a política educacional e as diretrizes em questão, mas é possível destacar uma inovação trazida pela BNCC que é a garantia dos direitos

380 | de aprendizagem da criança, o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O planejamento pedagógico da Educação Infantil no município de Cametá no contexto da Base Nacional Comum Curricular

O município de Cametá é formado por uma população que compreende o contexto urbano e a área rural, incluindo comunidades ribeirinhas, do campo e quilombolas, atendendo uma média de 5.653 crianças. A educação Infantil se divide em creche e pré-escola, porém o município não dispõe de berçário que possa atender os bebês, ofertando o ensino a partir dos 2 anos e 6 meses de idade, indicando que essa etapa é ofertada parcialmente e, portanto, não garante o que preconizado pela legislação da educação brasileira que é a “Educação como um direito de todos”.

No entanto, salienta-se que para uma proposta de Educação Infantil consistente, há que considerar os vários aspectos sociais, locais e culturais que compreende o município, além dos recursos, a estrutura física e pedagógica a que se dispõem as instituições. Nesse sentido buscou-se informações nos relatórios de planejamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá e verificou-se que:

O planejamento municipal de Cametá teve início no dia 30 de janeiro de 2018, com a cerimônia de abertura no templo central da Assembleia de Deus. Apresentando como tema geral a ser trabalhado nas instituições escolares: ***“Educação e bem-estar social, interdisciplinando com a saúde e qualidade de vida na escola para as diferenças”***.

A Educação Infantil apresentou o Tema: “Educação Infantil: Tempo de brincar e aprender com as interações sociais”. A elaboração do tema foi discutido com a coordenação, formadores e especialistas da área daí surgiram os temas das oficinas a serem trabalhadas, sendo elas: Literatura Infantil: formando leitores e escritores; Culturas infantis: Brinquedos e brincadeiras; Arte, música e movimento.

O tema Arte, música e movimento se justifica pela necessidade de a criança conhecer as funções do seu corpo e estabelecer relações de movimentos que pertencem ao ser humano em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por elas, assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao corpo. E se embasa legalmente pelo fato de essa etapa da Educação Básica ter como eixos norteadores do trabalho pedagógico as interações e a brincadeira explícitos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs 2009), Art. 9º e se afirmar no item II quando trata da imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Além disso o item IX ressalta a promoção do relacionamento e da interação com diversificadas manifestações de música, dança, teatro, poesia e literatura. (Cametá, 2018, p. 1).

Desse modo verifica-se que esse planejamento foi embasado no documento oficial da etapa da Educação Infantil e que abarcou os eixos norteadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças bem pequenas e pequenas, explicitados na DCNEI e reforçado na BNCC. Outro trecho do relatório mostra:

Ao término do I Circuito Pedagógico do Município de Cametá nos diferentes distritos é possível afirmar que não há prática docente sem teoria. E que é preciso haver uma práxis entre estas para que o processo educacional tenha êxito.

Toda prática docente deriva de uma maneira de conhecer o lugar do professor, o lugar da criança que aprende, o lugar da cultura a partir da teoria em que se apoia. E para construir propostas pedagógicas é preciso conhecer a realidade dos educandos e educadores.

Nesse sentido, foi possível observar a realidade vivida nas escolas do nosso município e assim sugerir métodos e construir, juntamente com os principais agentes do processo de ensino, recursos que venham a ser trabalhados de maneira significativa no contexto escolar de nossas crianças.

Portanto, acredita-se que o Planejamento Municipal do ano

de 2018 foi de suma importância para a qualidade do ensino e as metas que se deseja alcançar no que diz respeito ao índice de desenvolvimento educacional. (Ibidem, p. 15).

Diante do exposto, verifica-se que o planejamento foi realizado em vários distritos do município, e não apenas no contexto da zona urbana. O que indica que a equipe técnica da SEMED pôde presenciar realidades diferentes e assim, ouvir e construir algo junto aos professores.

Do relatório do Planejamento Pedagógico ano de 2019 destacou-se:

No dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e dezenove deu início ao Planejamento Pedagógico Municipal da Educação Infantil no Centro de Formação dos Profissionais da Educação- CEFOPE. Tendo como tema “Currículo e diversidade cultural” e sub tema “Ensino através das experiências cotidianas”.

[...] Passando para a equipe de formadores, o momento foi conduzido com a palestra sobre “Currículo e diversidade Cultural” tema a ser trabalhado no corrente ano, alinhado à Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular de dois mil e dezessete. Houve um momento de roda de conversa onde os professores puderam contribuir e tirar suas dúvidas a respeito da BNCC e como aplicá-la na prática. Prosseguindo a formação foi orientado sobre a elaboração da sequência didática para a Educação Infantil conforme a BNCC. E após esse momento, os professores foram convidados a visitar a trilha do conhecimento com vários ambientes preparados de acordo com os campos de experiências e os direitos de aprendizagem da criança. A partir da socialização das equipes ficou evidente que os professores já desenvolvem ações concernentes ao que diz a Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil. E segundo relatos dos professores, após essa formação se tornou mais fácil a organização do trabalho pedagógico a ser aplicado em suas práticas com as crianças pequenas. Pois toda prática pedagógica exige uma teoria, mesmo que, às vezes, passe despercebida pelo professor. (Idem, 2019, p. 5-6).

De acordo com o relatório, o planejamento se deu conforme a BNCC visto que focou nos princípios da base. Também se observou que houve orientação, uma exposição chamada de trilha do conhecimento a qual consta registros fotográficos dos professores construindo sequências didáticas e de vários recursos didáticos confeccionados para trabalhar em cada campo de experiência, o que penso ser de grande valia para os professores que ainda estavam em fase de adaptação ao contexto da BNCC. Entendo que esse planejamento do sistema de ensino não dar conta de suprir a necessidade presente no chão das salas de aula, porque cada instituição apresenta inúmeros fatores que impedem o êxito deste e às vezes, se planeja algo e a estrutura que se tem não permite de ser executado tal plano. Penso ainda que ele contribuiu significativamente com a prática do professor, o qual teve parte de seus questionamentos em relação a base respondidos no processo de planejar.

É importante destacar que existem diferentes realidades do município de Cametá, pois o relatório do Planejamento Pedagógico Municipal da Educação Infantil do ano 2020 deixa explícito que a criança da cidade vive mergulhada nos recursos tecnológicos; a criança do campo em meio à agricultura, à flora, à fauna; a criança ribeirinha se banha nas águas dos rios e anda de canoa, enquanto que a quilombola possuem suas fortes raízes que precisam ser valorizadas (Cametá, 2020). No entanto, um dos maiores entraves percebidos no contexto educacional é que para garantir o direito de “educação para todos” se abre espaços para que as crianças sejam acolhidas em instituições sem as adequações necessárias, como é o caso de muitas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, principalmente da zona rural onde não existe Escola Municipal de Ensino Infantil, e a escola foi construída pensada em um outro público, ou seja, nos alunos maiores de 5 anos, é o caso por exemplo da EMEF São Tomé de Porto grande que conta com onze turmas de Educação Infantil e ainda da EMEF João Moraes da Vila de Juaba que conta com a mesma quantidade de turmas.

Dados da Divisão de Educação Infantil/SEMED de Cametá apontam ainda, apenas três Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIFs), sendo duas na zona urbana (EMEIF Complexo Infantil Dom José Elias Chaves e EMEIF Maria Regina Assunção) e uma no distrito de Carapajó (EMEIF José de Moraes). As três instituições são bem estruturadas fisicamente com adaptações necessárias às crianças, porém a não abarcam toda a demanda de crianças que precisam estudar em creches. A educação Infantil conta com aproximadamente 400 professores e 5.419 crianças distribuídas entre a creche e a pré-escola. Destas crianças 1.528 estão na cidade e o restante na zona rural. Sabe-se ainda que garantir a Educação não se trata apenas de abrir matrículas, mas manter a criança na escola e dar condições para que ela permaneça. Diante do exposto verifica-se que as instituições de Educação Infantil não são suficientes para a demanda do município, boa parte das crianças matriculadas na Educação Infantil estão inseridas nas instituições de Ensino Fundamental. E outras em instituições privadas de ensino.

É importante destacar que vem se consolidando uma proposta denominada Documento Curricular do Município de Cametá (DCMC), de 2019, alicerçada em bases legais, bem como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), Documento Curricular do Estado do Pará (DCPA/2018), que apontam os caminhos para um trabalho pedagógico voltado às crianças, indicando os eixos norteadores “interação e brincadeiras”. O documento deixa claro que todo trabalho a ser desenvolvido nessa etapa deve partir de uma situação de interação ou de uma brincadeira, de acordo com os Campos de Experiência O Eu, o outro e o nós; Corpo, Gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; a chegar nos Objetivos de Aprendizagem e

Desenvolvimento da Base, do Estado e do Município. Como exemplo o objetivo (PA.MC.EI02CG02) Apossar-se de gestos e movimentos por meio de jogos e brincadeiras livres, construindo autonomia ao fazer escolhas.

Essa proposta vem sendo pensada desde a aprovação da BNCC em 2017, mas se intensificou a partir do ano de 2018 quando o Centro de Formação dos Profissionais da Educação-CEFOPE de Cametá inicia um processo de roda de leituras e posteriormente formações nas escolas, pois o município foi orientado pela equipe Pró BNCC do Estado a respeito da implementação da política e da necessidade de construir o documento curricular com as especificidades locais, pois o Estado já estava pensando nisso.

No entanto, a partir da Conferência Municipal de Educação do ano de 2018 com o tema “Conquistas e desafios na consolidação do SME” que discutiu e reelaborou o Plano Municipal de Educação (PME) a partir da Palestra Educação Infantil na Base. Iniciaram-se os debates de forma mais ampla na rede de ensino municipal sobre a implementação da BNCC e a necessidade de se pensar em um currículo que considere a criança como construtora de conhecimentos, que se desenvolve a partir de suas próprias experiências, na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte de seu universo, respeitando as diversidades, capaz de se reconhecer como pertencente a um grupo social e construir sua identidade.

A partir daí deu início ao processo de construção do Documento Curricular do Município de Cametá explicita:

O organizador curricular cametaense para a Educação Infantil, deriva do documento nacional BNCC, assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). O Propósito deste documento é oferecer subsídios para que as redes e as escolas (re)elaborem suas propostas curriculares, na busca da qualificação permanente de suas práticas educativas e no

atendimento aos direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado. Nesse sentido, este documento está alinhado ao disposto nos marcos legais: Constituição Federal (1998), LDB (1996), DCNEI (2009), Emenda Constitucional nº 59 (2009), Lei nº 12.796 (2013), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além de considerar a diversidade e a especificidade dos aspectos culturais, sociais e históricos do Estado do Pará e que compõem a parte diversificada do currículo deste município. (Cametá, 2019, p. 7).

Dessa forma verifica-se que o documento curricular do município não foi pensado de forma isolada, mas envolveu diferentes aspectos da sociedade envolvida no campo educacional. É importante ressaltar que o planejamento se faz necessário em todos os âmbitos da vida e, principalmente, no contexto educacional. A educação exige planejamento organizado e construído coletivamente na comunidade escolar de modo a garantir um ensino que atenda os anseios da cidadania e não apenas voltada ao mercado de trabalho. Assim sendo, o Documento Curricular do Município de Cametá (DCMC), aprovado através do Parecer nº 97 de março do ano de 2022 do Conselho Estadual de Educação, traz informações importantes para as unidades de Educação Infantil, mas vale dizer que este necessita de uma revisão permanente no sentido de aperfeiçoar as condições de aprendizagem criadas para as crianças (Cametá, 2019).

Percebe-se que a intensão foi construir um documento capaz de nortear a Educação Infantil do município de Cametá no sentido de abarcar as necessidades educativas das crianças tanto da cidade quanto do campo, das águas, das florestas e das comunidades quilombolas, abrindo espaço para adaptações necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens.

O Documento Curricular do Município de Cametá Etapa da Educação Infantil, pretende ampliar essas ideias e concepções das ações a serem realizadas nas creches e pré-escolas, anteriormente mencionadas, visando construir um currículo que acontece no e a partir do cotidiano, com a participação

A isso nos remete dizer que a intensão do Documento Curricular do Município de Cametá era de construir um currículo em parcerias com as universidades, sindicatos, associações e outros, pois segundo relatórios da Divisão de Educação Infantil o ato de planejar a educação das crianças no município de Cametá vem ocorrendo de maneira geral e por distritos bem como o distrito de Cametá urbano, Cametá rural, Carapajó, Porto Grande, Torres, Juaba, Curuçambaba, Janua Coeli, Vila do Carmo. Em seguida é feito o planejamento escolar onde cada instituição se organiza e elabora seus projetos, planos de ensino, sequências didáticas, projetos, planos de aula entre outros documentos necessários a execução das atividades.

A educação precisa ser compreendida como acolhedora das vivências e dos conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade. E ao articular tais conhecimentos em suas propostas pedagógicas, têm por objetivo, ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas ao contexto familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação.

O planejamento, para ter significado e validade precisa de uma ação participativa por parte do aluno. Assim, o plano de ensino/trabalho deve ser construído, analisado e aprovado em conjunto por professores e alunos. O aluno precisa ser sujeito do plano de trabalho para que assuma a responsabilidade do trabalho junto com o professor. Gandin (1983, p. 18) salienta que “[...] planejar é explicitar os fundamentos da ação de grupo.” E, portanto, entende-se que esse processo deva acontecer de forma coletiva atendendo as necessidades dos vários envolvidos.

A BNCC de 2017, encerra o referencial teórico da Etapa da Educação Infantil dizendo que:

Avaliar é uma ação pertinente aos fazeres pedagógicos, que inclui duas tarefas: a) acompanhar o desenvolvimento das crianças; b) acompanhar o trabalho pedagógico realizado. A BNCC ressalta a importância de observar e registrar a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo enquanto participam das experiências propostas. Os registros podem incluir materiais produzidos pelos professores e pelas crianças (relatórios, desenhos, fotos e textos) e ajudam a mostrar às famílias a história das experiências vividas pelas crianças ao mesmo tempo em que permitem às crianças revisitar essas experiências. (Brasil, 2017, p. 14).

A isso remete dizer que a avaliação na Educação Infantil não tem objetivo de aprovar ou reprovar, mas de acompanhar e registrar as aprendizagens da criança sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. Porém o que se vê é uma forte pressão para que as crianças aprendam cada vez mais cedo ler, escrever e fazer cálculos, a ideia de que quanto mais cedo ela desenvolver tais conhecimentos, mais cedo terá sucesso na vida. A avaliação é importante ser pensada, planejada para que seja possível perceber os resultados da ação educativa e o nível de aprendizagem das crianças. A partir desta, fica evidente se o planejamento está sendo executado com êxito ou não, permitindo avanço ou uma retomada no processo de educação das crianças.

No ano de 2020 a chegada inesperada da pandemia de covid-19 fez mudar completamente as ações educativas, havendo uma necessidade de um planejamento adequado ao momento, pois nossas crianças ficaram em casa e a única forma de alcançá-las foi a partir das tecnologias digitais, pois a família toda se sentiu abalada, não sabendo a princípio, lidar com a situação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, em sua quinta competência, menciona a cultura digital que trata de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas escolares. No entanto o que se observa, principalmente em meio ao contexto de pandemia, é que nossas escolas ainda são muito carentes de tais recursos, apesar de já haver um grande avanço no que diz respeito ao acesso à internet nas instituições escolares. Contudo o professor necessita de formação e de recursos para elaborar e executar suas aulas de maneira a contemplar os anseios das crianças da creche e da pré-escola, bem como dos anos e etapas posteriores.

Muitos foram os entraves enfrentados na prática do professor nos últimos tempos, pois foi necessário a mudança do ensino presencial para o remoto, o que veio acentuar ainda mais a necessidade das tecnologias. O professor sentiu na pele a necessidade de saber lidar com as ferramentas digitais e mais ainda alinhar o currículo da Educação Infantil ao ensino não presencial. Um fator observado que muito preocupou profissionais da Educação Infantil, foi organização das aulas a partir dos eixos norteadores “interações e brincadeiras” a serem executadas em casa, com o auxílio da família. O professor que era acostumado a desenvolver atividades presenciais com as crianças, organizando a roda de conversa, de histórias, as cantigas, as brincadeiras cantadas, movimentos corporais entre outras práticas, passa a ter que elaborar planos de orientação e instrução às famílias.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009:

Art.4º - Criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...]

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o planejamento pedagógico tomou outro rumo, pois foi preciso ajustar ao ensino não presencial, o professor precisou se adaptar suas aulas de maneira a atender as necessidades do momento, contemplando os anseios das crianças, a fase de vida da mesma e seu desenvolvimento integral. As aulas à distância causaram um inumerado de questionamentos na hora de implementar o currículo, por exemplo sobre como trabalhar a interação com as crianças em casa? E como elaborar uma aula prática partindo da brincadeira no ensino remoto? E que resultados teriam as crianças em relação ao desenvolvimento da aprendizagem? Assim sendo, os desafios iam surgindo e sendo enfrentados com muita criatividade pelos professores, pois foi preciso trabalhar na Educação Infantil com o auxílio de vários meios de comunicação bem como a TV local, rádio, redes sociais, sendo que a mais utilizada foi o *WhatsApp*, com os grupos de funcionários, grupos de pais e alunos por turma.

Dessa forma os professores passaram a organizar os planos e sequências utilizando plataforma, ferramentas, aplicativos para elaboração de vídeos montando cenários, com o auxílio de instrumentos musicais, figurinos, objetos entre outros recursos materiais e tecnológicos. A criança, por sua vez passou a desenvolver suas atividades escolares com a ajuda da família, a qual foi a principal parceira nesse processo, passando a assumir o papel de professor em casa. Foi possível perceber a angústia de professores na elaboração de suas aulas a partir dos recursos tecnológicos, pois isso já fazia parte do contexto educacional, porém não com tanta precisão. No entanto, as redes sociais se tornaram o principal meio de comunicação entre escola e família. Isso provocou uma grande busca por formação, pois muitos professores não tinham conhecimento de como utilizar alguns recursos tecnológicos e aplicativos.

Portanto, a pandemia trouxe uma série de desafios ao trabalho docente na Educação Infantil. Ao mesmo tempo que surgem muitos pontos negativos em relação aos resultados que se

deseja alcançar e que, até o presente momento, não foram os mesmos que no ensino presencial, entre estes, podemos citar que boa parte dos alunos não contava com internet para realizar tais atividades. Por outro lado, trouxe também pontos positivos e que podemos destacar, por exemplo, um grande apanhado de aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais, tanto para profissionais da educação quanto para alunos e pais.

No ano de 2021, com a mudança do governo municipal e ainda em contexto pandêmico, as atividades escolares passaram a ser realizadas a partir dos cadernos de atividades encaminhados para o contexto familiar. O que veio impactar no planejamento pedagógico, já que as atividades escolares seriam direcionadas a família e, mais ainda devido a dificuldade de construção e impressão dos cadernos e, a esse respeito, relatório da SEMED de Cametá ano 2021 evidencia que havia um cronograma para as escolas encaminharem os cadernos à secretaria, depois eram analisados pelos técnicos e organizados para a impressão, porém, as escolas eram livres para executar seus cadernos de atividades conforme seus planejamentos, já que as mesmas realizaram planejamentos internos e muitas destas trabalharam com seus próprios cadernos de atividades. Porém foi necessário criar novas estratégias de aprendizagem a ser desenvolvida no contexto familiar.

Um fator que dificultou o trabalho da maioria das escolas foi a falta de recurso para a impressão dos seus cadernos, que muitas não dispõem de recurso como computadores e impressoras, tinta suficientes e papel para atender a demanda da educação a distância, e, portanto, só executaram os cadernos impressos pela SEMED, algumas nem mesmo o caderno da SEMED conseguiu encaminhar. Mas no que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil, constatou-se através de relatórios da Escola de Formação (E-for/SEMED de Cametá) que vêm sendo realizados círculos de diálogos, formações distritais e específicas nas escolas tanto da cidade quanto do interior e, de forma

392 | geral, na sede do município, através de palestras, oficinas, entre outros momentos que podem contribuir significativamente com a prática do professor e, conseqüentemente, com a melhoria da educação, levando em conta as diversas realidades presentes no município de Cametá.

Ainda em 2021 em meio a pandemia de covid-19 houve formação para Professores da Educação Infantil, sendo uma intitulada “Práticas de ensino multidisciplinares na educação infantil” com a palestra “A ação dos novos reformadores e a implementação da BNCC para a Educação Infantil. No entanto, houve a participação de 201 professores da etapa que contribuíram significativamente, havendo troca de conhecimentos e o diálogo foi de suma importância para o momento delicado com os problemas, as dificuldades enfrentadas pelos professores, alunos e família. O que evidencia que as formações vêm ocorrendo de maneira alinhada a BNCC.

No ano de 2022, as aulas retornaram presencialmente e o planejamento pedagógico já pôde ser realizado junto aos professores dos diferentes distritos. Havendo ainda a Conferência Municipal de Educação e com a aprovação do DCMC/2019, foi realizado uma live formativa sobre este documento afim de abarcar os profissionais da educação e orientá-los sobre a importância do Documento Curricular do Município de Cametá. E a Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (E-For) realizou um curso/palestra: Construção de Ferramentas didático-Pedagógicas Inclusivas, uma proposta formativa para a Educação Básica, abarcando a Educação Infantil. E ainda produziu um livro “Ensino de Estatística a partir da integração de saberes do campo” que no primeiro capítulo destaca “Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: um estudo com a integração de práticas do campo de produção agrícola” evidenciando inúmeras atividades construídas por professores de diferentes distritos de Cametá, tal livro ainda não foi publicado.

Portanto, não se pode negar que a formação de professores vem acontecendo, no sentido de melhor planejar a Educação

infantil, bem como a educação das crianças da creche e da pré-escola. Verifica-se ainda, um quadro de professores que busca conhecimentos e compartilha saberes e, mesmo que em meio às dificuldades estruturais, tenta fazer o melhor para seus alunos.

A construção do documento curricular do município de Cametá/2019 etapa da Educação Infantil

Para Vasconcellos (1995) o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência entre os níveis do planejamento na educação escolar correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal, incorporando as políticas educacionais.

É possível relacionar tal ideia com a realidade que vem sendo vivenciada no município de Cametá, pois na intensão de melhor planejar a educação, mais especificamente a Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação vem agindo na construção de um documento capaz de nortear o ensino e aprendizagem das crianças, alinhado as esferas nacional e estadual, é o caso do DCMC/2019 o qual foi pensado e construído após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Estado do Pará, onde buscou fazer um estudo nesses documentos levando ao chão da sala de aula nos diferentes distritos que compreendem o município através de formações.

No entanto, entende-se que para organizar o currículo da Educação Infantil é preciso considerar, primeiramente os dois grandes eixos nortecedores do trabalho pedagógico que são as interações e a brincadeira, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, ver a criança como um ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens. Dessa forma, o currículo age no sentido de constituir as subjetividades humanas, selecionar os saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, em seguida, a construção do Documento Curricular do Estado do Pará (DCPA) de 2018, para a Educação Infantil provocou a necessidade de pensar na construção do currículo municipal, repensar os currículos escolares de forma a envolver todos os sujeitos da comunidade escolar. Buscando envolver os objetivos da Base Nacional Comum à parte diversificada onde se encaixa os conhecimentos que fazem parte do contexto socio-cultural de nossas crianças.

A aprovação do Documento Curricular do Município de Cametá se deu de maneira bastante lenta, pois o município não dispõe de sistema próprio, sendo encaminhado para o Conselho Estadual em 2019, retornando sua aprovação apenas no ano de 2022, perpassando pelo período pandêmico. Após a aprovação da BNCC/2017 e do DCPA/2018 a Secretaria Municipal de Educação de Cametá por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) e equipe PRÓ-BNCC, iniciou em 2018 um grande processo de formação de professores, planejamentos pedagógicos, circuito de palestras e oficinas nas escolas de todos os distritos, a fim de construir um documento que contemplasse a diversidade do município. E após muitas caravanas de formação nas escolas, das quais tivemos a oportunidade de participar, houve a Conferência Municipal de Educação de 2018, onde o Plano Municipal de Educação foi discutido e reelaborado alinhando-se a BNCC e ao DCPA, e ainda o planejamento da rede municipal de ensino do ano de 2018 reforçou estratégias metodológicas de implementação da Base que culminou no surgimento do Documento Curricular do Município de Cametá.

O Documento Curricular do Município de Cametá (DCMC), de 2019, foi construído a partir das formações realizadas na rede municipal com representantes de sindicatos, universidades, associações, escolas da cidade, do campo, das águas, das florestas que após as contribuições dos profissionais da educação, foi analisada pelos técnicos em educação da SEMED de Cametá e pela equipe PROBNCC do município, para

então seguir ao Conselho Estadual de Educação a ser aprovado. Considerando a BNCC com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência e o DCPA com as aprendizagens a serem vivenciadas e os objetivos do município de Cametá, o qual sugeriu objetivos a serem trabalhados com nossas crianças. Além disso, vale ressaltar que a escola insere projetos e ações em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) abrindo espaço para outros objetivos a serem trabalhados.

Os textos introdutórios do documento Curricular do município de Cametá trazem a concepção de infâncias e crianças de direitos:

Concepções de Infância- Crianças de direitos

A criança reproduz as ações dos adultos a partir de sua visão, construindo sua aprendizagem e autonomia de escolha. É um ser que, mesmo pequeno, tem seus pensamentos e a capacidade de discernir o contexto social em que vive e construir conhecimentos.

Nesse sentido, estudos sobre a infância vem se ampliando cada vez mais o que nos faz compreender que, por exemplo:

Uma vez que já se conhece que desde a mais terna idade, nas suas interações sociais, os sujeitos vão somando “impresões, gostos, antipatias, desejos, medos, etc.” Desenvolvendo sentimentos e percepções, cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade. (Cruz, 2008, p.13).

Para Heywood (2004), a preocupação pelo período da infância é um fenômeno recente, muito por conta dos poucos registros que se têm sobre as memórias e experiências de infância em épocas passadas, pois havia limitado interesse em conhecer as especificidades dos sujeitos nessa etapa da vida.

Diante disso verifica-se vários olhares sobre a infância, mas ambas destacam a preocupação a respeito da garantia de viver a infância, de não pular a fase de vida da criança.

Menciona, ainda, aspectos relevantes sobre a organização da ação pedagógica, inclusão, diversidade, equidade e avaliação. Além de propor formas de acolhimento das crianças nas instituições, compreendendo a inserção das famílias no ambiente escolar como forma de articular ações conjuntas para favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Acredita-se que a proposta do Documento Curricular do Município de Cametá foi planejada e buscou ser construída de modo coletivo, porém não é algo permanente que não possa ser repensado e ajustado conforme as diferentes realidades e mudanças nos vários contextos escolares, no sentido de aperfeiçoar as condições de aprendizagem criadas para as crianças, as quais precisam estar articuladas às práticas culturais de determinado grupo social, no tempo e no espaço, já que expressam uma cultura e como tal não podem estar desvinculados do contexto social mais amplo.

Para isso, todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, emocionais e sociais, devem ser compreendidas como sujeitos com potencialidades e capacidades, que apresentam ritmos diferentes, sendo necessário e fundamental, diversificar as atividades e estratégias das particularidades dos ritmos infantis. A esse respeito o Documento Curricular do município de Cametá destaca:

A educação da criança com deficiência como um direito humano e universal; vislumbra a especificidade dentro de uma pluralidade, mas, sobretudo, enfoca a criança como sujeito em sua integridade, com necessidades, mas também com sentimentos, encantos e pertencimentos sociais e culturais que se refletem nos usos da linguagem, nos aspectos emocionais, cognitivos e até mesmo nas diferenças existentes entre elas. (Cametá, 2019).

No entanto foi possível observar no documento uma preocupação com as crianças deficientes, porém sabemos que esse é um fator que exige muita atenção e que deve ser levado em

conta em todo planejamento, pois é preciso acolher igualmente todos os alunos. O documento evidencia diálogos sobre a BNCC de 2017; a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.; a Educação Infantil na Amazônia Paraense; Concepções de infância: crianças sujeitos de direitos; Concepção de Educação Infantil e a criança quilombola; Educação Infantil e a criança do campo, das águas e florestas; o brincar como direito; o atendimento especializado como direito; a relação família e escola; a formação do professor da educação infantil; registro de práticas e ações pedagógicas; organização curricular da educação infantil: campos de experiências; avaliação e acompanhamento de aprendizagens; transição para o ensino fundamental.

Portanto, essas temáticas estão alinhadas à BNCC e ao Documento Curricular do Estado do Pará. O Estado propõe as mesmas temáticas, porém o município de Cametá definiu as que fazem parte das especificidades locais.

Cametá conta com um Documento Curricular organizado de maneira coletiva. No entanto, se tem a consciência de que é preciso avançar e melhorar cada vez mais, pois a educação, e principalmente a Educação Infantil, por se tratar de crianças com realidades diferentes, exige uma série de atenção, estrutura adequada e cuidados, mais ainda em um período marcado por uma série de problemas deixados pela pandemia de covid-19. Nesse certame, o processo de planejamento do currículo de forma coletiva é importante para se ter consciência dos propósitos e das condições concretas que se possui ou que se deseja alcançar. Além disso, os planejamentos posteriores como o PPP, plano de ensino, plano de aula e outros, são importantes também para que se possa rever posturas e avançar em descobertas e criação de novas possibilidades garantindo os direitos das crianças.

A Instituição de Educação Infantil no contexto atual precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, criação de hábitos como guardar objetos, brinquedos, andar em fila, escovar dentes e habilidades ou com o desenvolvi-

398 | mento cognitivo e assumir o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura. Dessa maneira é preciso ouvir as crianças de forma sensível e dar sentido aos seus anseios em relação ao ato de aprender. As suas escolhas podem contribuir no ato de planejar e devem ser levadas em conta para que a construção do conhecimento significativo possa acontecer de fato.

O Plano Escolar, por exemplo, é onde são registrados os resultados do planejamento da educação escolar. “É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.” (Libâneo, 1993, p. 225). E, portanto, a dialogicidade que nutre e desenvolve a escola se consolida quando todos os seus segmentos se reúnem e revelam seus planos e desejos pessoais e escolares, estabelecem objetivos e metas comuns e constroem planos de ações coletivos e individuais em prol de uma escola que, de fato, possa promover o crescimento de toda a comunidade escolar.

Considerações finais

Este trabalho abarcou as concepções de currículo e planejamento por entender que os dois fatores estão interligados na ação de educar. E que o planejamento da Educação Infantil é algo extremamente importante para a melhoria do ensino infantil. Foi possível observar que existe um planejamento consistente no município de Cametá de maneira geral como também o planejamento pedagógico é desenvolvido no contexto da BNCC, do Documento curricular do estado e município de Cametá. Mas é válido salientar que as escolas realizam seus planejamentos e que organizam seus trabalhos de maneira mais específica, alinhando aspectos de suas realidades e necessidades explícitos ou não nos documentos citados.

A Constituição Federal de 1988 instituiu o ensino como dever do Estado a partir dos 4 anos de idade tornando obriga-

tória parte da Educação Infantil. Porém, percebemos que a educação dos bebês não sendo obrigatória, passa despercebida em muitos municípios, como Cametá, por exemplo, onde parte das crianças 0 a 3 anos de idade ainda fica sem acesso à educação pública pelo fato de possuir apenas três instituições de Educação Infantil e não dar conta de suprir a demanda de crianças dessa faixa etária.

A LDB 9394/96 por sua vez instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, no intuito de promover o desenvolvimento integral da criança, aponta um currículo concebido como um conjunto de saberes articulando experiências aos conhecimentos do patrimônio cultural. E para tanto, cabe destacar que o DCMC/2019 da Educação Infantil envolveu aspectos da cultura local quando destaca no Campo de Experiência traços, sons, cores e formas, o objetivo de conhecer e apreciar músicas, canções, cantigas e outras manifestações relacionadas ao repertório da cultura local.

Neste trabalho constatamos que o planejamento da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Cametá vem ocorrendo à luz da BNCC/2017 e do DCMC/2019, porém ainda falta muito o que melhorar em relação a estrutura física adequada que a maioria das instituições não oferece para a execução do que aponta o currículo, do que se planeja e de tudo o que se deseja alcançar em relação a uma educação humanizadora, que contemple a necessidade educativa das crianças, que considere a criança como um sujeito histórico e de direitos.

É preciso que a escola de Educação Infantil seja espaço de promoção da equidade de oportunidades de acesso a pluralidade de bens culturais, capaz de construir sentidos na aprendizagem das crianças e no caminhar da comunidade escolar. E para isso não basta um planejamento sério e comprometido com a educação das crianças, é necessário que haja espaços escolares adequados física e pedagogicamente, o que ainda falta muito para se concretizar. É evidente que o ato de planejar faz parte da história

do ser humano que, mesmo sem ter ciência, desperta o desejo de transformar seus sonhos em realidade. E para isso começa a projetar, planejar suas ações. O planejamento pedagógico se torna essencial para atingir os verdadeiros objetivos da educação do cidadão, pois é ele que direciona e dar qualidade ao ensino, mas é preciso considerar o contexto nacional, regional, local no qual a criança está inserida. Diante disso, ainda há muito o que melhorar no sentido de criação de espaços adequados para que haja, de fato, resultados positivos do que se vem planejando, já que o número de creches é mínimo para atender as crianças dessa faixa etária.

A BNCC de 2017 considera que os seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas, mas o que está evidente é que tais direitos não estão sendo garantidos em sua totalidade, apesar dos esforços de educadores, o que se vê em Cametá é um grande número de crianças/bebês sem acesso a creche pública. Esse documento, quanto à etapa da Educação Infantil, diz que os campos de experiência incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se forma de organização curricular adequada da educação da criança da creche e da pré-escola, quando certos conhecimentos, trabalhados de forma interativa e lúdica, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes, mas o trabalho nesse sentido, requer muitos recursos, bem como jogos e brinquedos, recursos tecnológicos e materiais diversificados o que, na maioria das vezes é escasso no contexto escolar.

No entanto, a conclusão que se chega é que a BNCC da Educação Infantil traz uma estrutura curricular diferente do contexto disciplinar que era trabalhado por muito tempo com as crianças nos moldes do Ensino Fundamental. Ela propõe campos de experiências que vêm romper com aquele planejamento copiado, cartilhas “amareladas”, “tarefinhas” fragmentadas, traçados entre outras atividades sem sentido para as crianças. Aponta

para uma aprendizagem, já explicitada nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que é o aprender brincando, porém bastante criticada e nem sempre aplicada. Para tanto, planejar é importante para traçar as metas que se deseja alcançar de acordo com as condições reais que se possui ou que se pode buscar para desenvolvê-las. E para que se possa rever posturas e avançar em descobertas e criação de novas possibilidades garantindo os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, direitos esses que vem romper com o simples ato de cuidar das crianças e que elas se desenvolvem de maneira espontânea, conforme a concepção de intencionalidade proposta pela BNCC (2017).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, onde as crianças possam conhecer a si mesmas e ao outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. No entanto, parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar os conjuntos das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Conclui-se portanto que, o Planejamento Pedagógico da Educação Infantil do Município de Cametá vem tentando atender as necessidades das escolas, apesar de ser notório a carência em relação a oferta de matrículas para as crianças em espaços adequados, bem como prédios/creches adaptados às crianças e com estruturas capazes de contemplar o que se planeja, não sendo possível, na maioria das vezes realizar o processo de escolarização das crianças do jeito que se pensa e acredita ser mais significativo para elas.

Referências

APLLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

402 | BAZÍLIO, Luiz Cavalierio; KRAMER, Sônia. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil*. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 93.94/96)*. Brasília, DF.1996.

CARIA, Alcir de Souza. *Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 7).

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.15 de jun. de 1989

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple, a educação sob a ótica da análise relacional. *Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 13-27, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 – especial, p. 797-818, out. 2006.

LIBANEO, José. C.; OLIVEIRA, João F. de. TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia Científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SILVA. Tomaz Tadeu da. *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

13

O ensino remoto e os desafios e perspectiva dos gestores da SEMED no município de Cametá-PA

Joana de Jesus Wanzeler Cunha

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

Resumo: O presente artigo analisa o ensino remoto e os desafios e perspectiva dos gestores da Secretaria Municipal de Educação no município de Cametá-PA. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, tendo como tipo de pesquisa estudo de caso. Se utilizou como técnica de coleta de dados entrevistas com os gestores e coordenadores no período de 2020 e 2021 e análise documental. Para o embasamento teórico nos apoiamos em Batista (2019), Behar (2020), Silva (2021) entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos gestores apresentaram dificuldades em relação ao planejamento com as tecnologias no período pandêmico, ficou evidente que o ensino remoto veio para reforçar a desigualdades do acesso e a qualidade da educação, principalmente em nossa região, no entanto, apesar dos desafios os sujeitos compreendem a importância que ela as tecnologias trazem e seus benefícios para o ensino. Apesar dos desafios os gestores buscaram outras alternativas, como os plantões pedagógicos, através dos cadernos impressos e capacitações através de plataformas digitais.

Palavras-chave: ensino remoto; gestão; tecnologia.

Introdução

Em 2019, o mundo se viu diante de uma forma ameaçadora de um vírus capaz de proporcionar uma síndrome respiratória aguda grave, acendendo um alerta mundial para uma pandemia, o que foi estabelecido pela Organização Mundial de Saúde, no ano seguinte (2020). Por sua característica contagiosa, uma das medidas para conter o contágio foi a adoção de distanciamento social e essa medida tornou inviável a realização de aulas presenciais, o que fez com que as aulas fossem realizadas por meios de aulas remotas utilizando-se de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), capazes de proporcionar a interação entre os atuantes da educação mesmo que a grandes distâncias. Tal proposta educacional, foi denominada de Ensino Remoto Emergencial.

Em consonância com a portaria estabelecida pelo MEC (Portaria nº 343/20), a Secretaria de Educação do Município de Cametá (SEMED) apresentou à comunidade estratégias de

406 | retorno das atividades escolares com base no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tal proposta tinha por base materiais impressos, elaborados para sanar as problemáticas provenientes da falta de recursos tecnológicos e da geografia do município, que impossibilitava que as comunidades tivessem acesso à rede de telefonia e de internet.

Analisando os impactos da atual situação da saúde pública e da educação, mostrar-se que não haviam preparo para enfrentar a pandemia, ainda mais com a ausência de políticas públicas educacionais que dificultaram a adaptação para o ensino remoto, causando a exclusão digital de muitos alunos nesse período.

Assim surge o interesse pela temática quando se observa os questionamentos de muitos colegas de profissão a respeito do ensino remoto, por apresentarem dificuldades de planejamento e realização das aulas. Isso porque não houve uma devida preparação/capacitação para que eles pudessem trabalhar com componentes digitais – não tão novos em seus cotidianos – mas como seriam limitações em adotar como recurso metodológico. Contudo, o contato diário com a TICs me fez conhecer as potencialidades educacionais presentes nelas.

Dessa forma, fez-se necessário a pesquisa em questão, pautando-se na ausência de políticas públicas de inclusão digital que viabilizem o uso das TICs na educação necessária para garantir uma educação de qualidade. Desse modo, a pesquisa analisou de que forma os gestores do município de Cametá implementaram o ensino remoto em tempos de pandemia, assim como, refletir sobre os desafios vivenciados pela gestão e equipe técnica para a formação e qualificação dos sujeitos para o acesso às ferramentas digitais.

Para aprofundamento teórico, fez-se uso dos seguintes autores, Cardoso *et al.* (2020), Behar (2020), Hoffmann *et al.* (2020), entre outros, que nos ajudam a compreender o ensino remoto, além de documentos normativos impostos pelo Governo Federal, que contribuem para entender de que forma se deu essa

implementação. Outros autores como Saviani e Galvão (2021), Peres (2020), Colemarx (2020), nos ajudam a refletir acerca da atuação da equipe gestora na implementação desse modelo de ensino.

Como procedimento metodológico utilizou-se pesquisa qualitativa, visando proporcionar um amplo domínio do tema ao pesquisador, facilitando a reflexão sobre o assunto, trata-se de estudo de caso, por ser o melhor método para auxiliar-nos na compreensão da realidade sobre as tecnologias no contexto educacional, assim, analisando a forma como o objeto se apresenta, respondendo aos questionamentos outra técnica importante utilizada foi a análise documental. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, (GIL, 2002), a fim de fazer uma investigação a respeito de como os recursos tecnológicos foram utilizados pelos gestores em tempos de pandemia.

A metodologia do trabalho está embasada na perspectiva da pesquisa qualitativa, pois esse tipo de abordagem não se apresenta como uma proposta estruturada de forma rígida e permite que a investigação e a criatividade levem o pesquisador a propor novos enfoques (Lüdke; André, 1986).

A tipologia da pesquisa está ancorada em um estudo de caso, por ser uma estratégia de investigação qualitativa que visa realizar diagnósticos detalhados sobre um determinado enfoque social, podendo ser algo bem definido ou abstrato, visando analisar unidades únicas, múltiplas, grupo ou organização (Lüdke; André, 1986).

Assim, esse trabalho tem por objetivo analisar os desafios enfrentados pelos gestores, integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED), na realização do processo educativo municipal, bem como a visão que eles possuem em re-

408 | lação ao uso do recurso tecnológico no período da pandemia da covid-19. Como os recursos tecnológicos foram utilizados pelos gestores e equipe técnica do município de Cametá, na implantação do ensino remoto, bem como quais as iniciativas tomadas pela Secretaria de Educação (SEMED), para formar, capacitar e/ou orientar os docentes para o uso das tecnologias educacionais antes e durante o ensino remoto, além de refletir em relação aos diferentes pontos de vista da equipe gestora sobre o uso da ferramenta tecnológica enquanto o ensino remoto emergencial.

Como técnica de coleta de dados utilizamos entrevista semiestruturada com os gestores e coordenadores da secretaria municipal que atuaram no período de ensino remoto 2020 e 2021. A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa, uma vez que possibilita fazer determinados questionamentos, com base em teorias e hipóteses, de interesse da pesquisa, oferecendo amplo campo interrogativo (Triviños, 1987). Com isso, a partir da interação entre pesquisador e entrevistado, novas respostas surgem, contribuindo para a obtenção de novos e detalhados dados acerca do se pesquisa (Oliveira, 2008).

A amostra constituiu-se de 03 gestores e 05 coordenadores da SEMED, a escolha dos sujeitos se deu por fazerem parte da equipe gestora e técnica no período do ensino remoto. Assim, a obtenção dos dados se deu a partir de entrevistas com 08 (oito) servidores vinculados à gestão e coordenação da secretaria de educação e que estiveram presentes na elaboração e execução dos documentos durante o ensino remoto, com esses critérios foi possível investigar os desafios enfrentado pelos gestores e coordenadores. Os sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa foram identificados a partir da letra G (de gestores), seguido de um número indicativo. A nível de exemplificação, o primeiro entrevistado será identificado como G1, já o segundo G2 e assim por diante. Através do termo de consentimento livre e esclarecido, foi realizado a entrevista e foi gravada através de aparelho celular.

A escolha por tais opções metodológicas estão associadas aos objetivos da pesquisa, onde trazem importantes percepções acerca da temática, no sentido de esclarecer a pesquisa e responder à problemática, e assim, atingir os objetivos.

A adoção do ensino remoto emergencial e os impactos no campo educacional

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia mundial em decorrência da covid-19, provocada pelo Novo Coronavírus (Sars-CoV-2), recomendando medidas restritivas para conter o avanço de contágio da enfermidade. Uma das medidas indicadas foi o distanciamento social, que provocou o fechamento de serviços declarados não-essenciais, ocasionando mudanças em diversos setores, inclusive os educacionais, impactando diretamente a vida de milhares de alunos.

Diante desse cenário e já observando os números de casos em escala global, o Ministério da Saúde instituiu, no dia 6 de fevereiro de 2020, a Lei nº 13.979 a qual estabeleceu medidas para enfrentar o estado de emergência da saúde pública, ocasionada pelo novo coronavírus. E dentre as instâncias dessa lei, estava previsto políticas de isolamento social e isso afetou uma das áreas de maior interação social, a educação.

Desse modo o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, determinou, em caráter excepcional, a suspensão das aulas presenciais e sua substituição por meios digitais, pelo período pandêmico (Brasil, 2020).

A pandemia da covid-19 trouxe consigo diversas problemáticas que afetaram os diferentes setores sociais, e o campo educacional foi diretamente impactado. A possibilidade de contágio e sem um medicamento possível de ser utilizado no combate ao vírus provocou paralisação das aulas presenciais em escala global.

Esse modelo de ensino é entendido como sendo “aquele em que se utilizam plataformas digitais para que alunos e professores possam interagir nos horários de aula” (Hoffmann *et al.*, 2020, p. 15), por meio da “(...) realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet.” (Daros, 2020, s/p).

Para Behar (2020) é remoto pois o ensino se encontra distante no espaço, promovendo um distanciamento geográfico entre professores e alunos, por estarem impedidos por decreto de frequentarem as instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É ainda, emergencial pois foi organizado de forma imediata, chegando a “engavetar” o planejamento para o ano de 2020.

Esse novo modelo educacional afetou cerca de 92,3% das escolas de todo o Brasil que tiveram de interromper suas atividades presenciais, afetando diretamente milhares de famílias e crianças, pois muitas não conseguiram acompanhar o andamento das aulas após a implementação do ensino remoto.

Isso pois após sua implementação, boa parte das aulas realizadas se deu por meio de recursos tecnológicos os quais muitas famílias não disponibilizavam. Quando possuíam, a manutenção saía de seu próprio bolso para conseguir um aparelho e conexão com a internet, como demonstrado pelo relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organizado a partir de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2020.

Tal relatório aponta que 82,5% dos estudantes das escolas públicas federais receberam algum tipo de incentivo para conexão de rede de internet, enquanto que as de nível estadual foram 21,2% e as de nível público municipal, somente 2% (CONSED, 2020). Fazendo um recorte para as escolas públicas municipais de todo o país, somente 4,3% dos alunos receberam algum dispositivo tecnológico para acesso às aulas (CONSED, 2020). O que mostra uma dificuldade em estabelecer políticas de inclusão digital por parte dos gestores municipais.

O que é proposto por Cardoso e colaboradores (2020, p. 40), ao afirmarem que

411

(...) as políticas públicas no âmbito educacional são eixo fundamental para a qualidade da educação, e requerem detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos, de forma a nortear o sistema educacional rumo a uma educação de qualidade, sendo parte essencial no sucesso da Educação.

A falta de políticas voltadas para o acesso às tecnologias no âmbito educacional, no contexto do ensino remoto reflete na qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino, comprometendo todo o processo educacional e escancarando a desigualdade social. E o trabalho docente segue na mesma direção, onde muito dos professores não percebem que as tecnologias para a realização de suas aulas foram compradas com o próprio dinheiro obtido de sua força de trabalho. Ou seja, o docente vende sua força de trabalho para comprar seu próprio material para utilizar em suas aulas, tirando, assim, a responsabilidade do Estado em oferecer subsídios para a realização de uma educação de qualidade.

O fato é que esse modelo educacional, como menciona Saviani e Galvão (2021, p. 43) proporciona “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem”. Conteúdo esvaziado, pois as temáticas abordadas por esse modelo não permitem aprofundamento para que facilite a compreensão e consequente construção do conhecimento; possui forma empobrecida, pois não houveram estratégias que nortegassem a implementação do ER; e tudo isso proporciona a exclusão do discente ou uma falsa ideia de aprendizagem.

Os desafios de gestores e coordenadores para garantir o acesso as TIC's no cenário do ensino remoto

Com a chegada da pandemia, os gestores são convocados a (re)pensar políticas para manter as atividades educacionais,

412 | sem comprometer o ano letivo, considerando o novo cenário que se configurava. Assim, enquanto o mesmo estava em uma situação aparentemente estável, com a pandemia se viu num estado angustiante, sendo

(...) convocados para agir em uma arena intensa, na qual, de um lado, estão presentes as exigências das secretarias que não param de chegar no chão da escola, especialmente com as políticas de resultados, e, do outro, a necessidade de preocupação com os estudantes e as diferentes formas de chegar até eles (Silva *et al.*, 2021, p. 8).

Somados a isso está a falta de formação de muitos gestores para com o uso da tecnologia como recurso pedagógico e isso reflete no planejamento elaborado para enfrentar o cenário pandêmico. E as problemáticas não param por aí. O método de ensino que foi apresentado como solução (ensino remoto emergencial), numa perspectiva pedagógica, acabou se mostrando como fator gerador de desencontros e polêmicas no contexto educacional e social, expondo ainda mais desigualdades, pois muitos discentes não possuíam o acesso, o que proporcionou o comprometimento do aprendizado dos mesmos (Santos, 2021).

Dessa forma,

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (Peres, 2020, p. 24).

Considerando tal cenário, gestores e coordenadores tiveram de (re)pensar estratégias que visassem minimizar os aspectos de exclusão educacional, principalmente ocasionados pela falta de recurso tecnológico essencial para execução do ensino remoto. Com isso algumas das alternativas iniciais consistiram

em estabelecer políticas de formação de professores para atuar com as tecnologias, em especial, as plataformas digitais.

Tal estratégia encontrou outra problemática. Muitos dos docentes que atuavam em regiões afastadas da zona urbana, não possuíam a conexão necessária para realizar tal formação. Desse modo, algumas secretarias trataram de disponibilizar materiais impressos aos alunos para que acompanhassem os conteúdos propostos pelas estratégias curriculares.

Contudo, esbarraram numa metodologia baseada nos aspectos tecnicistas, com materiais que não abordavam a realidade dos educandos, deixando os mesmos a elaborar conhecimentos a partir de suas próprias interpretações acerca do material recebido, dificultando a construção do conhecimento.

O fato é que antes mesmo da pandemia e das políticas de isolamento social, a precarização do trabalho docente já estava em curso, bem como destaca Colemarx (2020), seja pela terceirização ou, ainda, pela expansão do mercado educacional que a “tecnologização” do setor, proporciona. Há anos que estados e municípios adquirem pacotes com materiais didáticos com atividades a serem replicados pelos docentes ou até mesmo aulas por meio de plataformas digitais que oferecem um ensino de qualidade, todavia, deixando de lado os contextos socioeconômicos e culturais de seus usuários (Colemarx, 2020).

E conforme menciona Silva,

A participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor (2001, p. 9).

Assim, a formação a ser ofertada aos docentes não deveria ficar restrita somente ao uso da tecnologia, mas como ela pode contribuir para a construção do conhecimento, levando em consideração os contextos sociais e culturais presentes na realidade

414 | dos alunos e da comunidade escolar. Isso pois “Ciência, arte e cultura são indissociáveis das tecnologias que, por isso, devem ser incorporadas no fazer escolar” (Colermarx, 2020, p. 8).

Outro aspecto a ser abordado é destacado por Saraiva, Traverssini, e Lockmann, os quais apontam que

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão (Saraiva; Traverssini; Lockmann, 2020, p. 12).

Esse estado de exaustão mencionado pelos autores, proporcionou o afastamento de diversos educadores pois, dentre outros fatores, ocasionou o surgimento de transtornos de ansiedade, síndrome do pânico e/ou de Burnout. Assim, outro desafio se configura como fator desafiante às atividades dos gestores: o de atuar no lugar dos docentes para não deixar os discentes sem apoio.

Desafios e perspectivas da equipe gestora da SEMED/Cametá na implementação do ensino remoto

Diante das mudanças ocasionadas pela pandemia da covid-19, muitas redes de ensino implementaram o ensino remoto. A equipe gestora da Secretaria de Educação de Cametá adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa para a continuação das atividades diante da delicada situação vivenciada pela população mundial e, em especial, a cametaense.

O ensino remoto foi implementado em 2020 no município de Cametá, assim como, no restante do país. No município de Cametá, foi estabelecido um plano municipal de educação para

[...] não só o ponto de vista curricular, mas o ponto de vista da logística, horários, escalas, formas de funcionamento, os cuidados em relação a esse funcionamento em relação a saúde e segurança naquele período ainda de pandemia. E, é claro, definir o conteúdo programático reduzido a ser trabalhado no ano letivo (G8).

De acordo com os entrevistados G8, tais documentos correspondiam à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e sua substituição por aulas remotas, enquanto durar a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020) e o parecer nº 01/2020, a qual orienta para o retorno às aulas de forma remota, após suspensão presencial (Pará, 2020).

Embora houve tentativas de manter as atividades educacionais por meio do ensino remoto, tal alternativa, ficou somente na teoria (Saviani; Galvão, 2020), a considerar que na realidade brasileira, há 4,5 milhões de brasileiros que não possuem acesso à internet banda larga, e mais de 50% das residências da zona rural não possuem acesso à internet e, de modo geral, 38% das casas não possuem acesso a internet e 58% não possuem computador (Andes-SN, 2020).

Assim, pelo seu caráter emergencial, não houve um planejamento efetivo das atividades a serem executadas nas escolas. Conforme destaca o entrevistado G1, os docentes ficaram sem “(...) um norte sobre como atuar nesse contexto de aula remota, de conteúdos mínimos. [...] a falta de orientação prejudicou o trabalho da rede municipal como um todo e impactou o ano de 2020 quase que por completo” (G1). Confirma o gestor G3 que as ribeirinhas “ficaram quase sem atividade no decorrer do ano anterior. A maioria dos nossos alunos, principalmente os do interior tiveram sua aprendizagem prejudicada”, conforme afirma G3.

De acordo com as informações relatadas, pode-se observar uma fragilidade na elaboração e execução de um plano de implementação das atividades remotas. Tal afirmativa pode estar relacionada a não formação docente para o uso dos recursos tecnológico, tanto para os gestores municipais, quanto para os docentes, o que refletiu na retomada das atividades educacionais. Muito pela falta de entendimento de que o ensino remoto deveria ser realizado exclusivamente por meio de tecnologias digitais.

Contudo, conforme apontam Cunha e colaboradores (2020), foram precários os suportes dados à educação para a realização do ensino remoto por meios digitais e muitos dos que tiveram o acesso, foi proveniente de recursos próprio. Ou seja, considerando os valores das tecnologias, principalmente no período da pandemia, a gestão municipal viu na tecnologia como um gesto excessivo para investir na educação e, com isso, deixando de lado suas obrigações no oferecer meios para uma educação de qualidade e o docente, por sua vez, para execução de suas atividades remotas, teve que adquirir conexão e equipamentos com a renda do próprio bolso.

Sobre a forma que as tecnologias auxiliaram no planejamento e implementação do ensino remoto no município, o entrevistado G7 e G1 apontaram,

A tecnologia foi o nosso meio para fazer funcionar a educação no município (...) não só do ponto de vista de chegar na escola, mas do ponto de vista da gestão, também. Isso pois fizemos centenas de reuniões/formações, videoaula, agenda com nossos diretores/coordenadores, tudo por meio do Google Meet, Facebook, YouTube.

(...) tivemos nas tecnologias as maiores ferramentas para trabalhar o ensino remoto no contexto da pandemia, não só o professor utilizando o modelo de sala virtual ou das tecnologias à distância. É que, às vezes a gente confunde o uso da tecnologia somente com o uso do computador ou uso do celular, quando a tecnologia é toda a produção humana. Então um texto escrito, um caderno pedagógico também é tecnologia educacional (G1).

Durante a pandemia da covid-19, diversos foram as plataformas digitais utilizadas e o Google Meet, foi muito importante e necessário no que tange a interação entre os integrantes do processo educativo (Teixeira; Nascimento, 2021). Todavia, os diversos desafios enfrentados no uso dessas tecnologias demonstraram que o sistema educacional brasileiro não estava preparado para tal transição, o que surpreendeu governos, secretarias, escolas e professores, provocando uma forçada e rápida adaptação a essa nova modalidade de ensino (Senhoras, 2020; Dias; Pinto, 2020).

Os questionamentos posteriores, objetivava investigar quais os desafios enfrentados pelos gestores, membros da SEMED, na realização do ensino remoto, bem como, a perspectiva que eles possuem em relação ao uso do recurso tecnológico no período da pandemia da covid-19. O entrevistado G7, afirmou que, durante sua atuação na rede particular de ensino fez “uso de plataformas digitais, bem como a produção e divulgação de podcasts, videoaulas, atividades interativas, entre outros”. Já G1 nos destaca que teve experiências “anteriores ao trabalhar em cursinhos, onde usávamos muito Datashow, os celulares – no contexto de sala de aula – e todas as multimídias usadas na educação”.

Pode-se observar que os gestores tiveram experiências anteriores em relação ao uso de tecnologias educacionais, todavia, na rede privada de ensino. E embora há anos os docentes já atuam na rede municipal pública de ensino, não comentaram em relação ao uso de tecnologias no ensino público. Todavia, “as plataformas educacionais facilitam a gestão da escola e precisa ser vista como algo moderno, criativo e inovador que traz ganhos e benefícios quando são bem implantadas, transformando e melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, de forma significativa” (Souza, 2020, p. 10).

Em geral, os servidores informaram que trabalharam, em algum momento, com a tecnologia em sala de aula, todavia, res-

418 | salta-se que “com a pandemia, muitos professores tiveram que se reinventar e tiveram que aprender a usar as novas tecnologias para poder trabalhar no contexto da pandemia” (G5).

Do ponto de vista da gestão, as tecnologias contribuíram bastante para a execução do trabalho dos gestores pois os mesmos tinham acesso ao ambiente digital. Todavia, professores e alunos enfrentaram serias limitações em desenvolver atividades remotas e isso pode estar relacionado ao que menciona Fritschi *et al.* (2021), os quais afirmam que existem variáveis de contextos que apontam para a precariedade nas escolas, no que tange os ambientes e as práticas pedagógicas em relação ao uso de tecnologias digitais e isso soma-se ao mínimo investimento em formação pedagógica.

Como estratégias adotadas pela secretaria de educação cabe destacar que SEMED organizou os cadernos pedagógicos com conteúdo mínimos para distribuir entre os discentes das escolas do município, onde a estratégia, então, utilizada pela SEMED/Cametá “foi produzir cadernos pedagógicos, um por bimestre, foram quatro cadernos” (G2). Essa alternativa partiu da premissa de que “em 2020 notamos que muitos de nossos alunos ficaram, de fato, privados do direito a educação” (G1) e a distribuição do material impresso era o “único que chegava efetivamente na mão do aluno, pois ainda existe uma dificuldade estrutural muito presente em nosso município” (G7).

Conforme destaca o Gestor G1 e G5,

(...) a gente sabe que a nossa rede é uma rede extensa, nós somos a 7ª (sétima) rede de ensino do estado do Pará, com mais de 30 mil alunos. Hoje, com mais de 32 mil alunos e, na época, com esse número próximo, pouco mais de 31 mil alunos, em 2021. E produzir material didático, produzir cadernos pedagógicos para 31 mil, quase 32 mil alunos foi um desafio gigantesco. Ainda mais, produzir um material que pudesse abarcar a realidade da zona urbana; a realidade das vilas que mistura o urbanismo com parte da realidade interiorana, para nossa população ribeirinha, nossa população

remanescente de quilombo, das comunidades remanescentes, para os alunos da EJA, ou estão em situação de privação de liberdade (G1).

(...) os professores produziam o material, enviavam para a SEMED e a gente fazia uma seleção desse material. Então, íamos compilando um material voltado para a zona urbana. A mesma situação para a zona rural e um caderno específico para os alunos do EJA, especialmente do EJA carcerário (G5).

Nota-se uma preocupação por parte da equipe gestora em estabelecer estratégias para sanar as dificuldades estruturais presentes no município e vale dar o devido crédito ao esforço tanto por parte dos gestores, quanto por parte dos docentes de sala de aula na elaboração do caderno de atividades para que os discentes tivessem acesso. Todavia, embora os materiais impressos são considerados tecnologias elaboradas pelo ser humano, ficam de lado quando se reflete as propostas do ensino remoto. Isso pelo fato de os cadernos serem entregues aos alunos e/ou responsáveis de forma presencial o que, juntamente aos professores, os expôs ao risco de contaminação pelo novo coronavírus e ainda devido aos alunos que não possuíam a tecnologia necessária não receberem as devidas orientações e esclarecimentos em relação aos conteúdos abordados, pois muitos dos informes eram realizados de forma virtual.

Já sobre as estratégias adotada para a continuidade das atividades pela secretaria, o gestor G8, assim pontua:

Se for pensar no ponto de vista do que foi utilizado, esse conjunto de tecnologias (caderno pedagógico, alimentação escolar – que também possui um viés pedagógico – Google Meet, videoaulas, podcasts), podemos dizer que sim, esse coletivo daria conta do desafio. Mas temos que pensar que em Cametá, quase 40% de nossa área não possui sinal de celular, quase 50% que não possui sinal de internet. Dentro dessa perspectiva, uma ou outra tecnologia por si só, não seria suficiente, precisou-se usa de várias interfaces para poder chegar a todas as nossas escolas (G8).

As limitações são demonstradas, também, pelo Mapa de Exclusão Social do Pará (2021), o qual aponta que até 2019, somente 73,4% das residências particulares possuíam acesso permanente de acesso à internet, tendo um pequeno aumento no ano de 2020, indo para 77,05%, muito por causa das necessidades impostas pela pandemia. Para a região Norte, 55,0% possuíam acesso à banda larga fixa, estando muito abaixo das outras regiões, com resultados que variam de 77,3% a 81,4%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2021).

Sobre as tecnologias utilizadas para a implantação do ensino remoto no município, bem como, a forma como esses recursos foram utilizadas, bem como, se houve formação docente para o uso das TIC's no período pandêmico, os gestores assim evidenciaram:

“(...) houveram diversas tecnologias utilizadas nesse período, desde computador, *smartphone*, internet, para ajudar na realização de formações/reuniões – via YouTube, WhatsApp, Facebook, Google Meet – visando integrar os setores educacionais, até a organização do caderno pedagógico disponibilizado às escolas como recurso norteador de conteúdos” (G4).

Outro entrevistado, comenta que “alguns educadores conseguiram montar salas virtuais para trabalhar com seus alunos, trabalhar com podcasts, com videoaulas, trabalhar com aula em tempo real através do Google Meet ou outras plataformas” (G7), enquanto que outros “educadores foram se utilizando de vários mecanismos para fazer chegar até seus alunos, utilizando a etnolinguística; etnomatemática; o uso da realidade, do cotidiano local como ferramenta de aprendizagem; materiais locais” (G2).

Observando tal cenário, visa-se fazer algumas ponderações no que tange ao acesso às tecnologias digitais, uma vez que é possível observar que a equipe gestora e coordenadora atuante da SEMED, possuíam as tecnologias necessárias para

atuar no contexto do ensino remoto. Contudo, o mesmo não se pode afirmar em relação aos docentes e seus alunos. Isso devido possuírem somente o material impresso disponibilizado pela secretaria, o qual o mesmo não foi empregado nas perspectivas do ensino remoto.

Sobre esse cenário,

(...) faz-se necessário implementar políticas públicas e, entre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômicos culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia (Dourado, 2007, p.15)

Outro ponto de interesse da pesquisa, visou averiguar se houve algum tipo de formação voltada para os professores, no intuito de formar tecnologicamente os docentes para lidar com as TICs e dentre as respostas dos entrevistados, destaca-se o que foi citado por G1, o qual comenta que por meio do departamento pedagógico e da escola de formação E-For,

(...) organizamos um calendário de formação: Tecnologias educacionais no chão da escola; tecnologias educacionais offline, para serem utilizadas principalmente nessas comunidades onde não têm acesso à internet ou rede de celular; trabalhar com pen drive e/ou a televisão na residência do aluno ou na escola; formações para os conteúdos programáticos; formações para organizar os cadernos pedagógicos em parceria com os professores; formação para gestores e coordenadores pedagógicos. Uma série de formações que foram realizadas no decorrer do ano, sempre utilizando o YouTube ou material previamente gravado para repassar aos educadores para trabalhar no contexto das escolas (G1).

Para o mesmo servidor a grande maioria das formações foram de forma on-line, a considerar o período pandêmico e as

medidas de combate ao vírus causador da covid-19 e as que foram realizadas de forma presencial, respeitaram o distanciamento social e os cuidados com normas de higiene e segurança (G1).

O entrevistado G4 comenta que a secretaria objetivou,

(...) criar uma rede de apoio através dessas formações para nossos educadores, fosse esse da cidade – que tem acesso a diversas tecnologias –, fosse o educador do campo, da zona ribeirinha, das comunidades mais distantes, para que todos pudessem, de alguma forma, qualificar suas práticas pedagógicas ao coletivo dos alunos (G4).

Pode-se observar um esforço e uma preocupação da secretaria em relação aos docentes e o modo pelo qual atuam com a tecnologia, principalmente no período do ensino remoto a qual ficou ainda mais evidente a sua importância para a educação. Contudo, não foi comentado a respeito de nenhuma formação para com o uso das TICs no ano de 2020, muito menos no ano de 2022, o que revela que tais formações só podem terem sido realizadas no contexto daquele ano.

Isso pode estar relacionado ao fato de no ano de 2020 o ensino remoto ser algo muito “novo” nas perspectivas dos gestores e a ausência de tecnologia em muitas escolas, pode ter sido fator determinante ao não estabelecimento de estratégias de implementação desse modelo de forma imediata. Vale ressaltar que muito dos que estão atuando na gestão atual não estavam presentes na anterior, desconhecendo qualquer informação a respeito de estratégias de implementação desse modelo.

Já para o ano de 2022, com o avanço da vacinação e consequente redução do número de casos, as aulas retornaram de forma presencial e isso pode ter sido fator determinante para a ausências de formação no âmbito de tecnologias educacionais.

Sobre as políticas de inclusão digital para os discentes da rede pública municipal,

De forma geral, desde o ano passado temos trabalhado com mecanismos como o Projeto Matematicando que podemos

citar que trabalha com ações de inclusão digital permanente, ações de robótica. Nós ampliamos muito a oferta do Programa Educação Conectada, no decorrer do ano, que é levar fonte de internet às nossas escolas do interior (G2).

Se faz importante averiguar se essas políticas de inclusão digital estão alcançando, de fato, os principais agentes do processo educativo pois, embora muitas escolas possuam conexão de internet, seu uso ainda é discriminado e ainda não se dá de forma gratuita, logo não é uma realidade de todos. Seu acesso se dá de forma excludente, não abarcando, em sua maioria, professores e alunos, ficando apenas para uso administrativo (Batista, 2019).

Contudo,

O principal problema não foi lidar apenas com a reorganização das atividades e do calendário escolar, mas além disso, lidar com situações de alunos, pais, funcionários e até mesmo seus próprios familiares que ficaram doentes, desempregados, desamparados ou na pior situação, que faleceram (GIORDANO, 2021, p. 130).

Constata-se, então, que diversos foram os desafios enfrentados pelos gestores municipais no país inteiro e não distingue muito daqueles enfrentados pelos gestores e coordenadores de Cametá.

Levando em consideração todos os esforços e colocar em prática o ensino remoto no município, foi perguntado aos entrevistados se esse modelo educacional – desde sua proposição até a implementação e execução – conseguiu atender às expectativas da SEMED. Dentre as respostas, foram separadas algumas proposições, dando destaque a fala do servidor G1, o qual menciona que

(...) quando a gente pensa que conseguimos entregar essas atividades, em parceria com nossos educadores que produziram e a SEMED formatou, imprimou, disponibilizou. Quando pensamos que conseguimos entregar a alimentação

escolar num contexto de pandemia, o que não ocorreu em 2020. Entregamos, inclusive para os nossos alunos do EJA carcerário, o que nunca houve, entregamos para a família (...) nossas expectativas foram além do que tínhamos em mente. (G1).

Tal fala pode ser complementada por G3 que afirma que “tivemos êxito para além do que a maioria das redes fizeram. Cametá foi a única rede, em todo o baixo Tocantins, que conseguiu entregar material didático. Nessa perspectiva tivemos um avanço gigantesco”. Posto isso, “somos conscientes de que sempre é possível melhorar. (...) nossa grande expectativa era não deixar nossos educadores sem esse Norte, sem essa base, sem um apoio efetivo vindo da secretaria” (G7).

Dessa forma,

(...) sabemos da dificuldade que foi vivenciar o ano de 2020/2021 o que nos impediu alcançar um nível de excelência maior. Agora, a gente sabe que era possível fazer mais para atingir um grau de excelência maior, mas diante da dificuldade, da geografia do nosso município que é muito diversa, muito extensa, a gente pensa que 2021 foi sim um ano exitoso (G2).

Considerando as afirmativas, pode-se inferir que a Secretaria Municipal de Educação de Cametá, por meio de sua equipe gestora, buscou meios para enfrentar o período pandêmico por meio do Ensino Remoto Emergencial sugerido pelos órgãos que gerem a educação nacional e estadual. Todavia, a alternativa encontrada pela secretaria foi o caderno pedagógico, material físico, impresso com conteúdo de cada componente curricular, deixando distante das escolas as tecnologias digitais.

Considerações finais

A atuação dos gestores durante a pandemia carece de reflexões que perpassam desde a sua utilização cotidiana em suas metodologias quanto no planejamento educacional, até nas for-

mações que foram desenvolvidas voltadas para formar/capacitar os docentes. Nesse sentido, é importante destacar uma formação para os gestores, para contribuir para a formação do planejamento e planos e ações desenvolvidos por eles, e enquanto pesquisadores. Esse último é, também, fator relevante no que diz respeito a buscar alternativas metodológicas de ensino fora do espaço escolar e no contexto histórico e social em que o discente está inserido.

As instituições de ensino precisaram se reinventar de maneira extraordinária para a realização do ensino remoto, para assim, oferecer um ensino de qualidade, dentro das condições possíveis, diante do atual cenário pandêmico, contudo, a equipe gestora e os professores se reinventaram, para assim, se iniciar o ensino remoto emergencial, no qual a escola como espaço de aprendizagem, não estava preparada para tal prática, com base nos resultados, os gestores e professores foram protagonistas nessa mediação, visto que se inovaram em suas práticas pedagógicas, onde muitos tiveram que se adaptar as novas tecnologias e percebeu-se que a comunidade escolar não estava preparada, apesar de alguns gestores avaliarem sua prática como satisfatória, muitos reconheceram que não possuíam nenhuma habilidade com as ferramentas e que o ensino remoto foi um grande desafio, e muitos destacaram a falta de formação sobre a utilização de tais recursos por parte da secretaria de educação.

No entanto, os resultados demonstraram que os gestores enfrentaram consideráveis desafios para com as TICs enquanto recurso metodológico de ensino, visto que muitos desconheciam, as plataformas e ferramentas, e outros não sabiam manusear, e somado a falta de políticas de acesso, verificou-se que o caderno juntos aos plantões pedagógicos contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do ensino remoto na época, mas não foram utilizados no contexto do ensino remoto.

A plataforma de WhatsApp foi essencial para o ensino remoto, através dela os coordenadores de departamento entravam em contato com os gestores das escolas para a elaboração e pla-

426 | neejamento das atividades impressas, proposta da secretaria municipal de educação, que através de seu Platão Pedagógico. Com isso observou-se que, enquanto os gestores possuíam as tecnologias a ponto de oferecer formações e orientações, docentes e alunos ficaram às margens do acesso às tecnologias digitais, comprometendo o caminhar da educação. Contudo, percebeu-se que parte dos docentes se adaptaram às atividades remotas e que as tecnologias foram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, pois sem elas não seria possível fazer educação nesse momento tão desafiador e conflituoso que vivemos.

Referências

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. *Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente*. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 maio 2022.

BATISTA, I. G. *Tecnologias digitais na Educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Médio no município de Cametá (PA)*. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

BEHAR, P. A. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343/2020*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. F.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com censo* #22, v. 7, n. 3, ago. 2020. Acesso em: 15 maio 2021.

COLEMARX. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-crítico-EaD-versão-final-b-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. *Ensino remoto*. Consed, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CUNHA, L. F.; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. Ensino Remoto no Brasil em tempo de pandemia: diálogo acerca da qualidade e do direito ao acesso à educação. *Revista Com censo* #22, v. 7, n. 3, ago. 2020. Acesso em: 15 maio 2021.

DAROS, T. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. *Desafios da educação*. 2018. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. “A Educação e a covid-19”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FRITSCHI, R. *et al.* O ensino remoto no contexto da pandemia de covid 19 em escolas públicas de Ensino Médio. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.* - v. 37, n. 3, p. 1478 - 1505, set./dez. 2021. Disponível

428 | em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/109654>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GIORDANO, D. X. Um olhar sobre o trabalho dos gestores. *Educação Básica Online*, v. 1, n. 1, p. 125-133, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/15>. Acesso em: 28 ago. 2022.

HOFFMANN, A. C. O. da S. *et al.* Ações disruptivas e inovação na era da pandemia: relato de experiência sobre o uso no caminho da (re)invenção das práticas educativas. In: *Educação em tempos de covid-19: desafios e possibilidades*, v. 1. Org.: Tiago Eurico de Lacerda, Anderson Luiz Tedesco. – 1.ed. – Curitiba: Bagai, 2020. 15-31. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Educacao-em-tempos-de-covid-19-Volume-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2021.

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

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARÁ. *Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará*. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. Governo do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/node/82>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PARÁ. *Nota Técnica Conjunta CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020*. Governo do Estado do Pará, 2020. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/NOTA%20TÉCNICA%20CONJUNTA%20CEE-Seduc%20volta%20às%20aulas%20assinada.%20final_0.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional* - CE - UFPE Recife-PE, V.11 N. 1 p. 20-31, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTOS, J. F. dos. Coordenador pedagógico e o ensino remoto: práticas e desafios frente à pandemia. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 11, n. 2, p. 1-14, e32806, 2021. DOI: 10.34019/2237-9444.2021.v11.32806. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32806>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SARAIVA; K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*. n. 67, ANDES, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_16116725_55.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

SENHORAS, E. M. (org.). *Ensino remoto e a pandemia de covid-19*. Boa Vista: IOLE, 2021.

SILVA, G. da.; SILVA, A. V. da.; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, n. 1, jan. 2021.

SILVA, M. *Sala de Aula interativa: A Educação Presencial e à Distância com a Era Digital e com a Cidadania*. Sociedade brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande, MS, 2001.

SOUZA, E. P. *Gestão educacional e inovação: o uso de plataformas digitais na escola*. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Organização Escolar) – Universidade Católica

430 | Portuguesa, Braga, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33053/1/Elaine%20Pacheco%20Sousa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

TEIXEIRA, D. A. de O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5028436. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a questão qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Anexo A – Ofício encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Cametá.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS-CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO 

Ofício nº 032/2022 – FAED Cametá-PA, 30 de junho de 2022.

Ao Senhor
Enio de Carvalho
Secretário Municipal de Educação de Cametá.

Assunto: Encaminhamento para Pesquisa de Campo Especialização.

Prezado Senhor,

Honroso em cumprimentá-lo e, na oportunidade, por ocasião da disciplina CCAME620155 – MONOGRAFIA, integrante do grade Curricular do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, do Campus Universitário de Tocantins-Cametá, sob Orientação da Profa.ª Dr.ª Maria Sueli Correa dos Prazeres, vimos solicitar autorização para que a discente JOANA DE JESUS WANZELER CUNHA, matriculada sob nº 202100050118, desenvolva atividades de pesquisa, observação e entrevista neste estabelecimento referente à disciplina em questão.

Certo de podermos contar com vossa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Egidio Martins
Diretor da Faculdade de Educação – FAED/Cametá
Port. nº 1722/2021 – Reitoria/UFPa



Trav. Padre Antônio Pires, 2017 – Marabá – Cametá – Pará
CEP: 68400-000 – Fone: 3781-1182
Site: www.universidade.ufpa.br E-mail: secretaria@ufpa.br

- 432 | Anexo B – Ofício de Autorização encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) à Secretaria de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá).

  
SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO-SEMED

OFÍCIO Nº 1899/2022 – GSEMED

Cametá, 07 de julho de 2022

DO: Gabinete do secretário Municipal de Educação
PARA: Faculdade de Educação-FAED

Assunto: Autorização

Com cordiais cumprimentos a V. S.^a, através deste expediente, em resposta ao Ofício Nº 032/2022/FAED, autorizo a discente JOANA DE JESUS WANZELER CUNHA, matrícula 202100059118 a desenvolver suas atividades de pesquisa, observação e/ou entrevista na SEMED/Cametá, referente à disciplina CCAME620155-MONOGRAFIA, integrante da Grade Curricular do CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO.

Sem mais para o momento, renovamos votos de apreço e alta estima.

Atenciosamente,


Ênio de Carvalho
Secretário Municipal de Educação
Decreto Municipal nº 518/2021

Secretaria Municipal de Educação, Tv. Benjamin Constant, 438, Cametá - PA, 68400-000.

Termo de Autorização para gravação de voz

Eu _____ **autorizo**, por meio deste termo, a pesquisadora a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Essa **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição da minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa, e após esse período serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Cametá-PA, _____ de _____ de 2022.

Nome do participante

Assinatura

Assinatura do Pesquisador

14

O grêmio estudantil como agente “democratizador” da gestão educacional em Altamira - Pará

João Pedro Lopes de Lima

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como os grêmios estudantis podem contribuir para a construção da gestão democrática no ambiente educacional, compreender os avanços e limites na construção destas entidades representativas estudantis nas escolas e refletir o conceito de participação estudantil na comunidade escolar. A pesquisa se fundamenta na metodologia qualitativa, dentro de uma concepção crítica de análise, que utiliza como instrumento de coleta de dados a aplicação de entrevistas, questionários e a análise documental, tendo como lócus o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira, ambos no município de Altamira-PA. Os resultados dessa pesquisa nos possibilitam inferir que nas últimas décadas o movimento estudantil tem sido a vanguarda na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade em meio a uma ofensiva neoliberal que o tem criminalizado nos últimos anos. Conclui-se que o grêmio estudantil é um importante instrumento de representação dos estudantes nas escolas, efetivam a democratização da gestão dos espaços educacionais, dando voz a estes sujeitos que historicamente são excluídos da participação do planejamento das ações da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática; educação; grêmio estudantil; participação.

Introdução

O Movimento Estudantil historicamente é um importante agente transformador da realidade brasileira, sendo responsável ou influenciando a superação de mecanismos sociopolíticos do nosso passado, como a escravidão, o *entreguismo* nacional, a ditadura e a censura política. A sua postura combativa, principalmente durante a Ditadura civil-militar, custou a vida de estudantes que acreditavam naquele momento era possível viver uma nação livre, soberana, democrática e que a educação era o caminho para esta transformação nacional. Mesmo na ilegalidade, os grêmios estudantis foram importantes instrumentos de organização coletiva destes estudantes, na defesa por democracia e pelo fim da ditadura. A jovem democracia brasileira, filha bastarda do regime militar e das lutas da sociedade civil, nos últimos anos tem atravessado momentos difíceis de profunda

436 | crise política em meio ao avanço agressivo do neoliberalismo nos países da periferia do capitalismo. Desemprego, violência, *fake news* e intolerância tem sido apenas algumas das expressões destas transformações ocorridas na última década. A educação brasileira também mudou bastante nos últimos anos, sofrendo profundos ataques desta ofensiva neoliberal, marcada pelo sucateamento e o desmonte das políticas públicas conquistadas nos últimos anos.

Neste cenário, os jovens têm um papel essencial de enfrentamento a estes retrocessos em meio ao avanço do conservadorismo na sociedade brasileira e o movimento estudantil mais uma vez tem sido esta vanguarda na defesa de direitos ao mesmo tempo que vem sendo criminalizado por escolas e universidades.

A organização dos estudantes em suas entidades representativas ela propicia a democratização da participação destes indivíduos na tomada de decisões que são coletivas nos espaços educacionais. Por isso a proposta deste artigo é compreender como os grêmios estudantis possibilitam articular a democratização das gestões escolares e como tem se dado a participações destes sujeitos na construção destas entidades representativas.

Partindo desta perspectiva, este trabalho pretende realizar um diálogo com os sujeitos desta pesquisa: os estudantes. Para isso ele se propõem a fazer um comparativo entre duas realidades educacionais distintas a partir do ponto de vista dos estudantes, sendo o lócus da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira da rede municipal de Altamira e o Campus de Altamira do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Uma escola iniciando o debate sobre a construção do grêmio estudantil e outra que já vivencia esta realidade cotidianamente. Quanto à escolha do lócus, a EMEF Artur Teixeira é o local de trabalho do pesquisador e a única escola que tem provocado este debate de construção do grêmio estudantil dentre as demais da rede municipal e o IFPA campus Altamira foi escolhido por ser a única instituição educacional com grêmio

estudantil ativo no município durante a realização da pesquisa. Apesar dos contrastes, esta pesquisa busca apresentar as contradições que estes espaços educacionais vivenciam, suas sínteses, antíteses e como os grêmios estudantis possibilitam a democratização das gestões educacionais.

O texto subdivide-se em cinco partes. O início busca trazer os caminhos para escolha do tema, dentro de uma trajetória política como militante, mas também acadêmica como pesquisador; vincula-se a segunda parte, que irá fazer um breve retrospecto do movimento estudantil no Brasil a partir de seus marcos legais e onde estava inserido o grêmio estudantil neste contexto. Logo após, as realidades distintas do IFPA Altamira e da EMEF Artur Teixeira são debatidas respectivamente em tópicos distintos na terceira e quarta parte do texto, levando-se em consideração a participação estudantil dentro destes educacionais e como o grêmio estudantil e a gestão escolar têm se articulado (ou não) estas relações. O artigo encerra-se com as considerações finais e como o grêmio estudantil pode contribuir para a democratização da gestão escolar nos espaços educacionais formais.

Movimento estudantil: da luta política à pesquisa acadêmica

Os grêmios estudantis são uma importante ferramenta de organização dos estudantes dentro do ambiente escolar e instrumentos de vocalização das reivindicações dos estudantes que proporcionam mudanças políticas na escola, fazendo desta um espaço de aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, mas também um centro de participação política e democrática dos seus sujeitos, democratizando assim a gestão escolar, que nasce hierarquizada por sua essência autoritária e burocrática.

Mesmo engajado nas lutas estudantis, uma coisa bastante comum era o fato de muitas destas lutas não serem levadas a sé-

438 | rio ou o silenciamento dos estudantes em espaços de deliberação onde os gestores eram maioria. Por isso havia uma necessidade de construção de entidades estudantis fortes, referendadas pela base.

Ainda assim, sempre as lutas estudantis eram (e ainda são) lidas como “coisa de vagabundo”, “de gente que quer nada com a vida”. No ensino médio a perseguição passa a ser maior, pois quase sempre os grêmios são dependentes da “boa vontade” dos gestores escolares em articular as eleições e as propostas das chapas, mas o grêmio quase sempre caía na “despolitização” e perdia seu teor político de mobilização dos estudantes.

Nos últimos anos as grandes lutas nas ruas do Brasil foram impulsionadas pelo movimento estudantil. Encabeçados por entidades nacionais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), os estudantes brasileiros foram grandes agentes mobilizadores das lutas contra os governos neoliberais, do ex-presidente Michel Temer e do atual presidente Jair Bolsonaro. Isso explica as ocupações dos estudantes secundaristas e universitários em 2016, as greves gerais em 2017, a campanha do “Ele Não!” em 2018 e os “tsunamis” da educação em 2019. Mesmo com a pandemia do novo Coronavírus que desarticulou as mobilizações nas ruas devido o isolamento social, em 2021 e 2022 os estudantes, articulados às entidades sindicais, movimentos sociais e partidos políticos, tem retornado às ruas com as palavras de ordem de “vacina, pão e educação”.

É sabido que a articulação do movimento estudantil se dá de forma mais consolidada entre os estudantes universitários que os secundaristas. O curto período escolar durante o ensino médio, a falta de autonomia em organizar os estudantes, a dependência dos gestores e/ou professores para realizar as eleições dos grêmios estudantis ou a própria inexistência desta entidade representativa dos estudantes nas escolas, explica bastante o porquê da fragilidade da organização destes. Quando nos dirigimos aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental,

percebemos que a desmobilização é ainda maior. Quase sempre, os jovens passam a serem incompreendidos pelos mais adultos, que os leem como se fossem “irresponsáveis” ou que “não querem nada com a vida”.

Ao trazer o debate da construção dos grêmios estudantis nas unidades escolares (dos anos finais de ensino fundamental e médio), coloca os adolescentes como sujeitos responsáveis pela transformação da realidade, dentro e fora da escola, sobretudo em tempos em que a juventude de forma inerte tem assistido passivamente às transformações da sociedade atual.

Grêmios estudantis e os marcos legais: um olhar para a gestão democrática e a legislação educacional

A efervescência política no final da década de 1970 estava proporcionando uma alteração da correlação de forças das frações de classes envolvidas. O campo progressista avançava na luta popular cada vez mais, surgindo daí importantes instrumentos políticos de organizações de massas, como o Partido dos Trabalhadores (PT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). No campo ou na cidade, no movimento estudantil ou sindical, a luta pela redemocratização ganhava eco na sociedade brasileira, levando a fragilização dos anos de repreensão política. Conforme pontua Pessoa:

Gelsom Rozentino nesse período, afirma que vivemos tempos perdidos em termos econômicos, mas ganhos importantes em termos políticos, pois novos personagens entram em cena, criando uma nova contra hegemonia, a exemplo da tríada CUT, PT e MST, bem como a ação da sociedade civil organizada. Em suas palavras “o processo de elaboração da nova Constituição brasileira representou o grande momento da disputa de hegemonia, através do confronto de um projeto liberal (antipopular) e um projeto popular liderado pela CUT e o PT.” (Rozentino, 2011, p. 283 *apud*. Pessoa, 2021, p. 6)

O movimento estudantil passa a retornar suas atividades à legalidade, tendo suas entidades nacionais refundadas nos anos 1980, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1979 e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) em 1981. A pressão dos estudantes proporcionou a conquista da retomada da legalidade do movimento estudantil, levando a publicação da Lei nº 7.398/1985, pelo então ex-presidente do Brasil José Sarney, que prevê a legalidade dos grêmios estudantis enquanto entidades representativas desta categoria:

Art. 1º - Aos estudantes de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais. [...]

§ 2º - A organização, o funcionamento dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudantes observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral. (Brasil, 1985).

Logo, a construção dos grêmios estudantis nas escolas brasileiras é uma conquista significativa dos estudantes que tiveram que perder suas vidas durante os anos de chumbo para ter o direito de se auto-organizarem politicamente. Mesmo assim, a construção dos grêmios estudantis nas escolas nem sempre se dá forma pacífica e dialogável entre gestão escolar e estudantes, e quando se dá, muitas das vezes o grêmio passa a ser uma correia de transmissão das deliberações do núcleo gestor entre o corpo discente. Ou então pior, nem são incentivadas a sua construção.

A Lei nº 8.069/1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz um conjunto de diretrizes que garante a proteção e a definição de direitos e deveres da infância e adolescência brasileira. No capítulo IV que versa sobre

o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, há algumas normativas que asseguram a estes o direito de se auto-organizarem em entidades estudantis e buscando melhorias, reivindicações ou questionamentos de métodos avaliativos.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Também na transição das décadas de 1980 para 1990, temos a conquista de dispositivos legais que buscam assegurar a participação dos estudantes na organização e tomada de decisões importantes na vida política e escolar. Se a lei nº 7.398/1985 previa a legalidade dos grêmios estudantis, a lei nº 8.069/1990 complementava lhe assegurando a organização em entidades estudantis como direito da criança e do adolescente. A Constituição Brasileira promulgada em 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, nasce deste conjunto de lutas populares e da efervescência política do final da ditadura civil-militar. Embora não haja um tópico específico sobre os grêmios estudantis ou movimento estudantil, ela é muito clara no que se refere aos direitos e deveres individuais e coletivos, assegurando a livre associação política e a liberdade de expressão.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à

vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; [...]

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; [...]

XVII – é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII – a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento; (Brasil, 1988).

Se os grêmios estudantis são entidades representativas dos estudantes do ensino fundamental e médio onde estes se associam na busca de direitos e melhorias em suas unidades escolares, logo eles se enquadram no conceito de associação apresentado pela Constituição Brasileira. O dispositivo é bem taxativo no que se refere a qualquer tipo de perseguição de caráter político ou intelectual, uma conquista importante para aquele período em que os estudantes eram perseguidos e torturados por associarem-se politicamente.

Se todos estes marcos legais asseguram a livre associação estudantil, porque elas não são incentivadas, ou quando são, ainda são perseguidas e/ou sofrem represália das autoridades ou gestores escolares? Urge nos anos 1980 - com maior intensidade nos anos 1990 – e se prolongando até os dias atuais, a luta pela gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Uma conquista importante para este período foi a criação da lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), servindo de normativo legal que rege a educação brasileira até hoje. No que se refere à consolidação da gestão democrática na educação brasileira, a LDB prevê o seguinte:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 1996).

A gestão democrática aparece na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira como um dos seus princípios basilares e reaparece novamente pouco mais de uma década como meta – dentre várias outras – a ser estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), como prevê a Lei nº 13.005/2014. Segundo a lei, uma de suas diretrizes em seu Art. 2º é a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

O PNE é constituído de 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas no decênio de 2014 a 2024, e cada uma das metas são compostas por estratégias/ações de modo que visem a efetivação destas. No que se refere à gestão democrática na educação pública brasileira, a Meta nº 19 estabelece o seguinte:

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)

O mesmo documento também é bastante enfático em suas estratégias e ações ao afirmar a necessidade de fortalecer as associações e órgãos colegiados com a finalidade de fortalecer a gestão democrática no ambiente escolar, e faz menção aos grêmios estudantis. Como proposta para a meta nº 19, é apresentado como estratégia:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; (Brasil, 2014)

Fazendo um retrospecto dos marcos legais e a gestão democrática na educação brasileira, percebe-se um conjunto de avanços e conquistas, no que tange à democratização dos órgãos colegiados e a legitimação das associações estudantis nas escolas públicas e agora vistas como políticas de Estado a serem cobradas por representações da sociedade civil, organizadas no Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e Conselhos Municipais de Educação (CMEs).

Todavia, quando se analisa a realidade local percebe-se um esvaziamento de iniciativas de fortalecimento dos órgãos colegiados nas escolas, sendo os grêmios estudantis um dos mais desmobilizados ou enfraquecidos por parte dos gestores escolares. Infelizmente tal realidade é presente nas escolas públicas brasileiras, seja por falta de iniciativa dos gestores escolares ou desconhecimento por parte dos estudantes.

Tal condição é fato no município de Altamira, município localizado no centro da estrada Transamazônica e cortado de norte a sul pelo rio Xingu. Ele não conta com nenhum grêmio estudantil – nem ativo ou inativo, todos inexistentes – em suas escolas dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, mesmo em seu Plano Municipal de Educação (Lei Municipal 3.207/2015), em sua meta nº 13 e estratégia nº 13.3¹, definirem como ações a construção e consolidação dos grêmios estudantis nas escolas da rede municipal de Altamira – PA.

¹ O texto que aparece na estratégia nº 13.3 da meta nº 13 apresentado no Plano Municipal de Educação de Altamira – PA é o mesmo que aparece na estratégia nº 19.4 da meta nº 19 do Plano Nacional de Educação, com poucas ou quase nulas alterações de redação.

Nas escolas da rede estadual a situação não é muito diferente das escolas da rede municipal. Embora no passado as escolas de ensino médio tivessem grêmios ativos e bastante atuantes no movimento estudantil de Altamira e região, hoje a realidade é de inatividade. A pandemia do novo Coronavírus é um entre vários fatores apresentados pela desarticulação destes grêmios estudantis da rede estadual. O único grêmio estudantil atualmente em atividade em Altamira é o do Instituto Federal do Pará, que passou por uma rearticulação recentemente e isso explica a motivação deste fazer parte do lócus da pesquisa em questão.

Grêmio Estudantil do IFPA - Campus Altamira: Refletindo sobre os desafios da participação estudantil

Segundo o próprio site, o Campus de Altamira do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), está localizado nas margens da Rodovia Ernesto Alcyloli, Km 3. Atualmente o campus oferta um único curso de ensino superior, o Tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, quanto ao ensino médio profissionalizante há a oferta dos cursos Técnicos em Administração, Agropecuária, Informática, Edificações e Segurança do Trabalho.

Para compreender o funcionamento do Grêmio Estudantil do IFPA Campus Altamira, foi utilizada a metodologia qualitativa, cuja coleta de dados consistia na aplicação de uma entrevista semiestruturada e realizada coletivamente na plataforma virtual Google Meet com alguns estudantes membros da atual diretoria da entidade estudantil. Para manter o anonimato destes estudantes, em acordo feito através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será utilizada a nomenclatura “estudante 01”, “estudante 02”, etc.

De acordo com os relatos dos estudantes, o Grêmio Estudantil do IFPA Campus Altamira, teve a elaboração de seu estatuto em data incerta no início da década de 2010, sendo este

446 | um indicativo para a data de sua fundação. Uma entidade “jovem”, porém, suas gestões pós-fundação foram marcadas pela falta de incentivo à participação estudantil e pela caracterização da desistência dos membros da diretoria deste órgão colegiado. A última gestão da entidade, eleita antes da pandemia do novo Coronavírus, teve bastante dificuldade na execução de suas atividades devido o isolamento social e com as aulas realizadas de forma online durante o ensino remoto. Aos poucos, foi sendo desarticulada e não conseguindo aglutinar os estudantes, importante frisar que esta foi uma realidade comum em diversas entidades estudantis brasileiras durante este período. “Falta de engajamento e fluxo de trabalho intenso são alguns dos desafios enfrentados pelas entidades da categoria estudantil durante o ensino remoto.” (MORO; MENDES; LOPES, 2021). Com o retorno às aulas presenciais, o Grêmio Estudantil do IFPA Altamira pôde então reorganizar-se, conforme pontua o presidente da entidade, o Estudante 01.

A outra gestão ela não abandonou, até porque teve uma votação, a gente foi eleito e tals. Teve até uma turma que se elegeu junto com a gente, mas eles não abandonaram. Então o incentivo que a gente teve foi que uma amiga nossa já participava, ela já tinha um certo conhecimento do que era o grêmio, mas não era tanto. Aí teve uma reunião, eu fiquei interessado em participar, aí fiquei chamando meus amigos para participarem comigo, fui passando nas turmas para divulgar, aí a galera se interessou e a gente montou o grêmio. O nosso grêmio, a nossa chapas, contém membros de todo o campus, todas as turmas, estão todos inclusos, inclusive o ensino superior.

A atual gestão do Grêmio Estudantil do IFPA Campus Altamira contém 21 membros, todos estes, estudantes dos diversos cursos técnicos do ensino médio profissionalizante, tendo faixa etária entre 15 a 17 anos. Fato interessante a ser notado é que esta entidade para além de representar os estudantes do ensino médio, ela também aglutina os estudantes do ensino superior.

A motivação para esta representatividade é o porte do campus por ele apresentar poucos cursos e revela também uma outra dinâmica de pensar o grêmio estudantil para além do “ensino secundário”, como tradicionalmente o movimento estudantil está acostumado a décadas.

Enquanto instrumento de representatividade estudantil e agente mobilizador dos estudantes, nem sempre o grêmio estudantil terá a capacidade de vocalizar todos os estes, podendo os estudantes apresentarem dissensos ou divergências em posturas ou decisões adotadas pela gestão da entidade. O apoio do grêmio à greve dos servidores do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará é um exemplo destes questionamentos, politicamente é importante que o grêmio se articule nas lutas em defesa da própria instituição e em diálogo com as transformações da sociedade, no caso contra os do governo federal, porém esta postura tem dividido os estudantes, sobretudo na área das ciências exatas:

Assim, tem os [estudantes] contra e a favor [do grêmio], que respeitam o grêmio e tals e já tem uns que são totalmente contra. [...] Por exemplo, agora que a gente está neste momento grevista, a gente recebe muitos comentários do tipo “que a gente está atacando o governo”, que a gente quer fazer isso “para manchar o mandato do atual presidente [da República]”, etc.” (Estudante 02)

A divergência é um elemento que faz parte da democracia, porém a postura de parte dos estudantes da instituição em não visualizar o grêmio estudantil como um instrumento político é reflexo da despolitização que este órgão colegiado vem sofrendo nos últimos anos, seja não sendo incentivado a construção deste nas escolas ou quando ocorre, apenas voltado para as atividades desportivas e culturais. Ao revisar sobre o tema, Marques (2021, p. 1) conclui a partir dos estudos de Dal Ri (2010) que “as entidades [estudantis] se encontram despolitizadas, com uma atuação restrita ao ambiente escolar, sem mobilização para que as necessidades discentes sejam atendidas”.

Esta visão recreativa do grêmio estudantil, importante lembrar, é algo que já nasce com o grêmio estudantil quando ele surge no Brasil no início da Primeira República. “Essa forma de organização perdurou por muitos anos, sendo atestada também por José Gomes Talarico, ‘o maior movimento estudantil antes foi através do esporte, inclusive o futebol, atletismo, natação’.” (Cintra; Marques, 2009, p. 23 apud. Marques, 2021, p. 21). As transformações políticas que ocorreram no Brasil no decorrer de meados do século XX, principalmente durante e após a ditadura civil-militar deram o tom político para estas entidades estudantis, como já citado anteriormente.

Para a atual gestão do Grêmio Estudantil do IFPA Altamira, foram várias as motivações para o envolvimento destes estudantes na construção da entidade. Inicialmente, a ausência de estudantes pré-dispostos a assumirem tal tarefa, somado ao interesse de querer fazer a diferença e trazer melhorias para o campus a partir do desenvolvimento de projetos, eventos e ações, tendo a atual gestão tomado posse apenas em abril de 2022.

O neoliberalismo após os anos 1980 e 1990, através da reforma do Estado brasileiro, tem descaracterizado o papel de intervenção real do grêmio estudantil enquanto instrumento mobilizador destes estudantes. Quando desincentivados a sua construção nos ambientes escolares, as diretorias das entidades passam a ser cooptadas pelos gestores escolares. O grêmio estudantil invés de buscar melhorias para o corpo discente de uma instituição educacional, passa a ser um elo que conexiona a comunidade escolar como um todo. Como pontua Dal Ri:

[...] estudantes apresentam uma visão fragmentada com relação aos objetivos do Grêmio Estudantil e não têm muito claro o significado de sua atuação. Para eles, o papel da entidade se restringe em melhorar a convivência entre os diversos segmentos que integram o ambiente escolar. (Dal Ri, 2010, p. 177 apud. Marques, 2021, p. 102).

Questionados sobre a importância do grêmio estudantil para uma instituição educacional, fica evidente como este órgão colegiado consegue produzir sínteses de um agrupamento tão diverso, os estudantes. Estas sínteses nascem de interesses que visem o bem-estar de todos da instituição, mas ao mesmo tempo vise trazer melhorias para o corpo de estudantes, deixando-se de lado interesses individuais em busca de conquistas coletivas, como frisam a falas de um dos estudantes abaixo:

Assim, eu acho a construção do grêmio dentro de uma instituição muito boa, porque no momento em que a direção aceita ouvir os estudantes, eu tô levando ali não só minha pauta, estou levando a pauta dos estudantes, dos meus colegas. Então assim, no momento em que eles se prestam a ouvir o que tenho para falar, eu estou levando na verdade os problemas dos meus colegas que são os meus problemas também enquanto estudante. Então é muito bom, é muito bacana essa construção do grêmio, é muito importante que os estudantes inclusive participem dos grêmios das escolas e é ruim apenas a questão do “desincentivo”, mas a gente vai levando, passando por cima. (Estudante 02)

A cooptação das gestões dos grêmios estudantis pelos gestores escolares é uma realidade bastante comum nas escolas brasileiras, infelizmente a falta de incentivo à participação dos estudantes nos espaços de participação democrática nas escolas é um reflexo deste movimento, que se torna “normatizado” pós redemocratização. Em relação ao diálogo com a direção acadêmica do campus, ela também tem sido apresentada de forma positiva, sempre solícitos a escutarem os estudantes, embora algumas demandas mais estruturais - como auxílios para viagens e eventos – sejam sempre impossibilitados. É apontado também uma postura ativa do grêmio, principalmente em relação à cobrança de propostas a esta direção. O presidente do grêmio esclarece o diálogo com a administração superior da seguinte forma:

Então, é bom. Porque quando a gente quer levantar alguma questão a gente vai lá na sala da direção, ela conversa com

a gente. Só que assim, as propostas por exemplo que a gente quer implementar, campanha de doação de sangue, estas coisas, a gente tem que ficar muito no pé sabe, para ver se deu certo e tal, tem que ficar indo lá. Mas eles ouvem, no geral ouvem, tem um certo apoio. Mas assim para participar de eventos por exemplo fora do nosso campus e tal, já não tem tanto apoio, alegam a falta de verbas e tal, que o campus não tem condições de cobrir e aí já desmotiva. Mas nestas outras questões eles são bem tranquilos, então quando eu mando algum e-mail, mando direto para o gabinete da direção, eles me respondem, ocorre tranquilamente, só tem que ficar no pé.

Os estudantes apontam que sempre tem suas propostas escutadas, tendo direito a voz e voto nas reuniões do colegiado e que felizmente nunca ocorreu nenhum tipo de perseguição ou retaliação por parte da administração em relação aos estudantes. Talvez o fato destes estarem assumindo uma gestão nova ou a postura dialogável dos estudantes em relação a diretoria do campus, possam justificar esta postura “apaziguável” da administração superior. Para o Estudante 03:

[O grêmio estudantil] participa [das reuniões do colegiado]. A gente é ouvido, pode pegar o microfone, pode falar se tiver que levantar nossas pautas e o direito ao voto. [...] Até o momento não [houve perseguição aos estudantes]. Talvez role daqui para o final do ano, que como vai ter eleição para o novo cargo de direção, talvez possa rolar, já fomos informados. Mas por agora não, ainda não fomos aliciados. [risos]

É fato que o grêmio estudantil auxilia a democratização da gestão educacional nos espaços educacionais, ao permitir que os estudantes possam ter espaço e oportunidade para manifestarem-se politicamente em defesa de melhorias em seus espaços de aprendizado. No entanto, faz-se necessário refletir que modelo de democracia vem sendo adotado nestes espaços. Wood (2007) aponta a incompatibilidade da democracia – concebida *stricto sensu* – como o “poder do povo” dentro da lógica do ca-

pitalismo, pois é o poder econômico que dita a correlação de forças dentro de seu próprio sistema. Também aponta como o termo “democracia” teve seu esvaziamento político, reduzido a uma lógica liberal de “participação popular” através do sufrágio, mas que estes sujeitos não apontam as “regras do jogo.”

Quando os estudantes apontam terem um “bom diálogo” com a direção do campus, mas sem nenhum tipo de postura de enfrentamento devido as motivações apresentadas, é um perfeito exemplo de como a lógica da “cidadania passiva”, um dos mecanismos da democracia liberal burguesa, faz-se entranhada no pensamento ocidental sobre a democracia e como ele é presente atualmente. Embora a autora estivesse se referindo ao contexto de independência das treze colônias inglesas, ela muito se adapta a realidade dos países ocidentais, no centro ou periferia do capitalismo:

nos Estados Unidos se inventou uma nova concepção de democracia formada por muitos indivíduos particulares e isolados que renunciavam a seu poder para delegá-lo em alguém mais e desfrutar de forma passiva de certos direitos cívicos e liberdades básicas. (Wood, 2007, p. 427)

A “cidadania passiva” no qual a cientista social Ellen M. Wood tece críticas ela é uma realidade da sociedade. Para além da questão “bom diálogo” entre os estudantes e a direção do campus, ela também se reflete na própria apatia e desinteresse dos estudantes na construção do grêmio estudantil do IFPA – por ‘n’ fatores já apresentados – como também nas escolas da rede estadual onde o pesquisador teve dificuldade para encontrar o lócus de sua pesquisa. Por isso

Marques (2021) defende “[...] para que haja a democratização da participação, deve-se ir para além da dimensão política formal, deve estar relacionada a uma mudança do modo de organização da produção.” (Marques, 2021, p. 94). Esta ruptura de paradigma somente se dará com o fim da lógica do capital, logo, a superação do capitalismo.

Partindo deste pressuposto e buscando traçar paralelos entre realidades distintas, iniciaremos um diálogo conjunto a EMEF Artur Teixeira, uma escola dos anos finais do ensino fundamental e da rede municipal de Altamira, estado do Pará. Ela tem iniciado o diálogo junto aos estudantes daquela unidade escolar para construção ou não do grêmio estudantil em parceria ao Conselho Escolar. Paralelo a este diálogo, uma pesquisa amostral fora realizada com os estudantes que serão socializados a seguir.

Aprendendo a falar: O debate da construção do grêmio estudantil na EMEF Artur Teixeira

De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) e após visita *in lócus*, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira está localizada na rua João Besouro, nº. 1872, bairro Jardim Altamira, situada entre dois grandes bairros da periferia da cidade de Altamira, o Jardim Altamira e a Brasília, bairros estes “que surgiram numa fase de expansão demográfica nos anos 1990, cujo período foi planejado e inaugurado a escola” (Altamira, 2021, p. 4).

Além de atender a demanda dos bairros, a escola acolhe alunos dos Reassentos Urbanos Coletivos (RUCs). Os RUCs são bairros construídos pelo consórcio da Norte Energia, mantenedora da barragem da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte, que abrigou os moradores ribeirinhos, indígena e camadas populares atingidas pela UHE.

Por serem bairros novos, muitos não contam com equipamentos públicos básicos, como escolas, postos de saúde, delegacia, praças etc. Com isso, a demanda das matrículas escolares acaba se elevando nas demais escolas das periferias mais próximas dos RUCs, como é o caso da EMEF Artur Teixeira. Nunes (2021) ao pesquisar sobre os atingidos da UHE Belo Monte, realizou entrevistas com os moradores que foram realocados nos

[...] aqui não é tão bom, a gente vive porque é o jeito mesmo, eles poderia fazer uma escola aqui, só tem uma de ensino fundamental, tinha que ter do ensino médio, só tem fundamental, quando termina o fundamental tem que estudar nas escolas lá em baixo, para ir a cidade ou de carro ou de bicicleta, quando não tem gasolina no carro, tem que ir de pé mesmo, se quiser comer né, se quiser comer alguma coisa diferente, tem que ir lá embaixo porque aqui. O povo disse que era para fazer uma horta perto do postinho do salão comunitário, lá está cheio de mato, ninguém come mato, aqui tem um presidente do bairro dizendo o povo mais a gente não ver ele, mesma coisa de não ter ele não envolve nada. a norte energia continua enrolando as pessoas agora estão reformando as casas que estão apresentando problemas, aqui rachou as paredes eles vieram e encheram de argamassa e depois passa tinta. (Atingido - Ex-morador do Bairro Brasília, Apud. Nunes, 2021, p. 125)

Ainda, sobre a caracterização social das famílias dos estudantes atendidas pela escola, de acordo com o PPP da EMEF Artur Teixeira:

Em sua maioria, as famílias possuem o ensino fundamental incompleto, com rara exceção, o ensino médio, o que denota, pela incompletude dessas etapas fundamentais de aprendizagem, as dificuldades sempre presentes e muitas vezes não superadas na trajetória de vida dessas pessoas. Consideramos oportuno atestar que essa realidade de vida, marcada por dificuldades e desafios não superados, reflete da comunidade escolar e reverbera diretamente na qualidade e no rendimento escolar da EMEF Artur Teixeira. (Altamira, 2021, p. 6).

A priori, o que se visualiza é uma realidade de vulnerabilidade social vivenciada pelos estudantes e familiares da EMEF Artur Teixeira, marcada pela pobreza, violência e abandono familiar. Lembrando que Altamira, já foi considerado “município

454 | mais violento do Brasil. A conclusão é dos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)” (G1, Pará, 2017).

Em 2022, a EMEF Artur Teixeira em sua equipe gestora conta com um diretor e dois coordenadores pedagógicos e segundo dados da secretaria escolar possui 462 estudantes matriculados, divididos em 14 turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. De acordo com os dados do PPP elaborado no ano anterior a escola possuía em 2021 “496 alunos matriculados em 16 turmas dos anos finais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino” (Altamira, 2021, p.8). Os números se comparam, para além de apresentar uma redução no número de matrículas na escola, ele também é um indício da evasão escolar em decorrência da pandemia do novo Coronavírus

Em meio aos problemas de vulnerabilidade socioeconômica, fica evidente que a escola se torna um dos poucos espaços de acolhimento destes estudantes. Ela não possui grêmio estudantil e para resolver paliativamente a questão da sub-representação estudantil na democratização da gestão escolar, ela adota a política dos representantes de turma, onde cada sala possui dois estudantes líderes e vice-líder de turma e um professor monitor, que acompanha as demandas daquela sala.

A ideia de “participação” que aparece aqui configura-se dentro da lógica liberal burguesa de democracia defendida na transição da modernidade para mundo contemporâneo. Os estudantes não são lidos como sujeitos ativos e partícipes, mas sim com uma representação que irá trazer os anseios desta coletividade para os professores e gestores escolares.

Este sistema não altera as estruturas de hierarquia no interior da gestão escolar e permite uma falsa ideia de participação discente nas decisões escolares. A democracia representativa está consolidada na sociedade contemporânea capitalista, onde os cidadãos por mais que tenham direitos civis de participarem da vida política, as regras do jogo, tomada de decisões e os seus

representantes na sua maioria são da burguesia e estão a serviço do grande capital. A escola não deslocada da sociedade e apenas reproduz valores e práticas do contexto em que está inserida.

Para Lanza (2010):

Respondendo à questão sobre a possibilidade de o povo governar, anteriormente feita, a perspectiva liberal da democracia ressalta que o povo não pode governar de forma direta, mas, sim, por meio de representantes por ele eleitos. A participação dá-se, conseqüentemente, de forma indireta e representativa. (Lanza, 2010, p. 61. Apud. Marques, 2021, p. 91).

No último período têm-se iniciado no interior do Conselho Escolar da EMEF Artur Teixeira junto ao núcleo gestor, o debate acerca da construção do grêmio estudantil na escola. Atualmente em Altamira não há a cultura do movimento estudantil nas escolas da rede municipal, embora no passado algumas escolas da rede municipal já possuíram grêmios estudantis ativos. Vale lembrar que o próprio Regimento Unificado das Escolas da rede municipal de Ensino de Altamira prevê o incentivo a construção dos grêmios estudantis no interior das unidades escolares.

Art. 8º. Constitui finalidade específica do Conselho Escolar a conjunção de esforços, a articulação de objetivos e a harmonia de procedimentos, o que a caracteriza principalmente por: [...] VI – incentivar a criação do grêmio estudantil e trabalhar cooperativamente.” (Altamira, 2020, p. 10).

“Art. 42. São direitos do (a) aluno (a): [...] XVI – organizar-se em forma de grêmio estudantil para fins educativos, conforme legislação específica.” (Altamira, 2020, p. 31)

“Art. 43. São deveres dos alunos: [...] IX – comunicar previamente à direção da unidade de ensino, a intenção de organização de grêmio estudantil ou semelhante. (Altamira, 2020, p. 32)

Em consonância às diretrizes nacionais e locais no que tange à organização estudantil, fora realizado uma pesquisa amostral com os estudantes da EMEF Artur Teixeira sobre o que

456 | pensam em relação à construção do grêmio estudantil na escola, contando com a participação de 176 estudantes, o equivalente a 38% dos estudantes matriculados. A participação dos sujeitos da pesquisa aconteceu voluntariamente, pela livre e espontânea vontade dos seus participantes.

Gráfico 1: Sexo dos estudantes que participaram da pesquisa

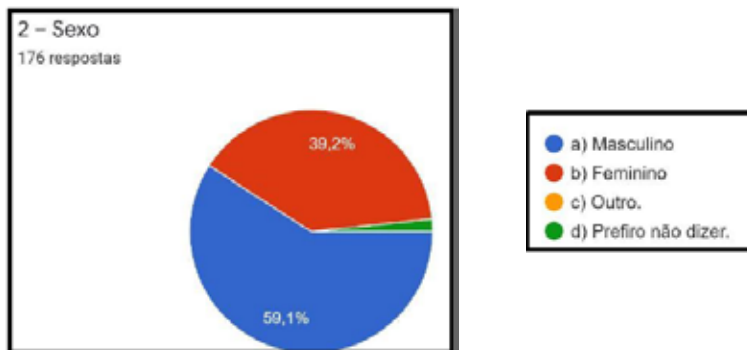
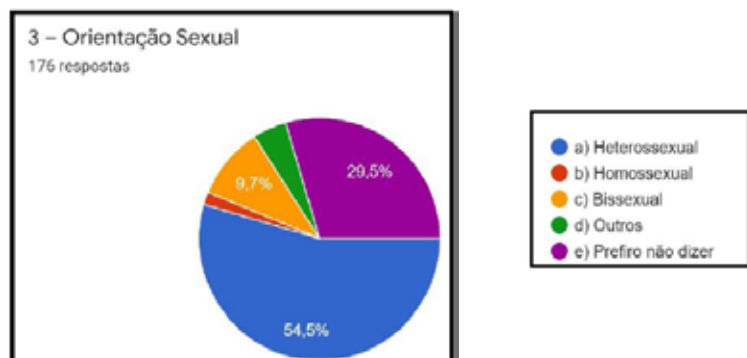
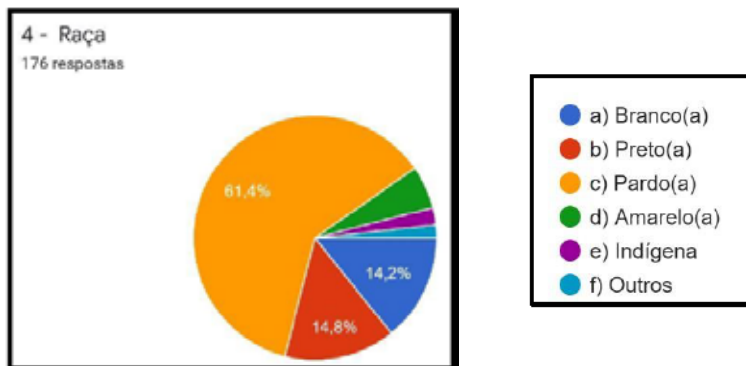


Gráfico 2: Orientação sexual dos estudantes que participaram da pesquisa





Envolvendo estudantes de todas as turmas do 6º ao 9º ano, das turmas da manhã e da tarde, o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa pode-se perceber que a maioria são adolescentes, do sexo masculino que se considera heterossexual. É importante citar a expressão significativa de estudantes pesquisados que se consideram LGBTs, representando a parcela de 15,9% dos pesquisados que se identificam como homossexuais, bissexuais ou demais outras orientações sexuais. O número pode ser maior, se somado juntamente com aqueles que não quiseram responder a respeito.

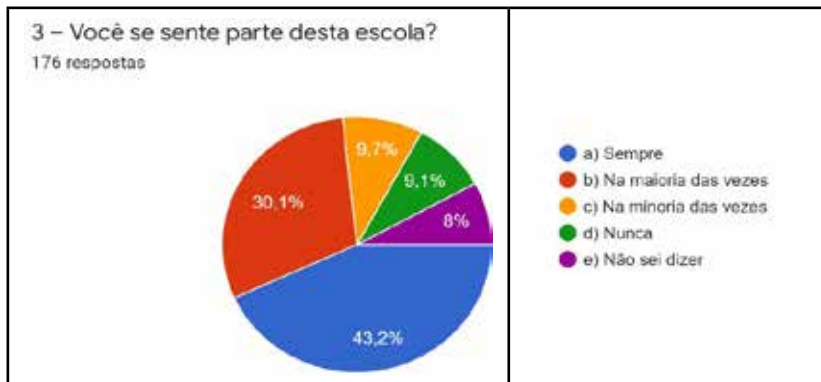
De acordo com os dados, a maioria destes estudantes são negros, reconhecendo-se como pretos ou pardos, podendo ser mais um elemento que evidencia esta diversidade que a escola representa, mas também impõem alguns desafios que são vivenciados cotidianamente pela juventude altamirense como o racismo, o extermínio da juventude negra e o encarceramento em massa. A chegada de Belo Monte deixou um lastro de destruição como a violência, pobreza e a violação dos direitos humanos para a população negra e periférica. Segundo o “Relatório da Missão Emergencial sobre genocídio negro e racismo nas unidades prisionais e RUC’S de Altamira (PA)” elaborado pela Pla-

A relação entre a violência e o desenvolvimento econômicos trazidos para Altamira pode ser demonstrada por indicadores de crimes de homicídio. Ao analisar dados dos Mapas da Violência organizados pelo sociólogo Julio Jacobo Walsfeldsz, observa-se que, no período de 2002 a 2006, a taxa de homicídio por 100 mil habitantes em Altamira era de 36,7; número acima do aceitável pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é a taxa de 10 homicídios por cem mil. Com números superiores a este, pode-se considerar uma situação epidêmica de assassinatos. Dito isto, de 2008 a 2010, segundo o estudo de Walsfeldsz a taxa evoluiu para 52,7 homicídios por cem mil habitantes. Em 2015, no entanto, estudo do IPEA demonstra que Altamira atingiu o patamar de 124,6 homicídios por cem mil habitantes, tornando-se a cidade com maior índice de homicídios proporcionais à população do Brasil. Nas conversas com os moradores, ficou evidente que a situação da segurança pública foi uma das mais afetadas desde o início dos trabalhos na Belo Monte. A configuração do lugar foi alterada por públicos e demandas novas em configurações culturais e socioeconômicas diferentes e que afetaram as relações sociais na região. (DHESCA, 2020, p.17)

A violência urbana que Altamira tem atravessado nos últimos anos coloca uma responsabilidade enorme para cima das escolas, que já convivem com esta realidade cotidianamente. Assim, a escola tem que ser este espaço promotor da cultura da paz e ao mesmo que faça os estudantes sentirem-se acolhidos e parte delas, visualizando na educação o caminho de transformação da realidade.

Partindo deste pressuposto, uma das perguntas feitas no questionário de aplicação aos estudantes é se estes se sentiam parte da escola. Em relação ao pertencimento destes estudantes à escola, um dado bastante preocupante acende um sinal vermelho na pesquisa, 26% destes não se sentem pertencentes à escola.

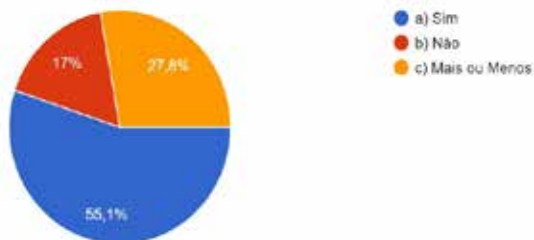
Gráfico 4: Sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola



A falta de pertencimento destes estudantes à escola como sujeitos ativos e modificadores da realidade, tem tornado estes alheios às decisões que poderiam ser realizadas coletivamente. Quando questionados sobre os estudantes representantes de turma, o conselho escolar, seus representantes, o funcionamento e atribuições destes órgãos, os números saltam significativamente no que tange ao desconhecimento destes espaços participativos.

Gráfico 5: Conhecimento das atribuições dos estudantes representantes de turma

5 – Você sabe o que faz o estudante representante de turma?
176 respostas



460 | Gráfico 6: Conhecimento das atribuições do Conselho Escolar

6 – Você sabe o que é o Conselho Escolar?

176 respostas



Gráfico 7: Conhecimento dos estudantes sobre os representantes discentes que são membros do Conselho Escolar

7 – Você sabia quem são os membros do Conselho Escolar de sua escola?

176 respostas

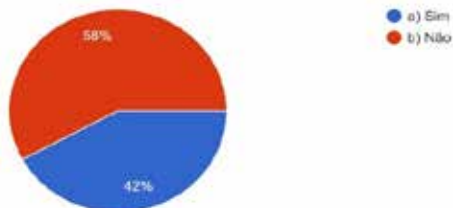
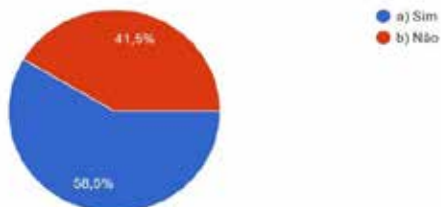


Gráfico 8: Conhecimento da participação estudantil no Conselho Escolar

8 – Você sabia que os estudantes têm direito a participação do Conselho Escolar?

176 respostas



Paro (2016) aponta algumas condicionantes para a participação da comunidade na gestão da escola pública. Dentre as condições internas, ele cita o “caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão” (Paro, 2016, p. 57) e que

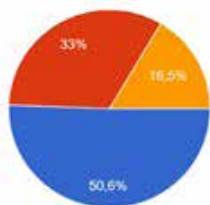
a existência de mecanismos de ação coletiva como (...) o conselho de escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido ao seu caráter formalista e burocratizado (Paro, 2016, p. 57).

É sintomático que o desconhecimento dos estudantes em relação ao funcionamento do conselho escolar e das atribuições dos estudantes representantes de turma é fruto de uma ausência do envolvimento destes sujeitos na construção das deliberações coletivas da escola. O fato de o conselho escolar estar resumido apenas às questões financeiras decididas unilateralmente deste com a gestão escolar, torna estes alunos apenas coadjuvantes destas decisões que são de importância coletiva.

Talvez seja esta uma das explicações para o “não-pertencimento” dos estudantes à escola.

Gráfico 9 e 10: Sondagem dos estudantes se já escutaram falar em grêmio estudantil e conhecimentos destes estudantes sobre as ações de um grêmio estudantil

12 – Você já ouviu falar em Grêmio Estudantil?
176 respostas



13 – Você sabe o que faz um Grêmio Estudantil?
176 respostas

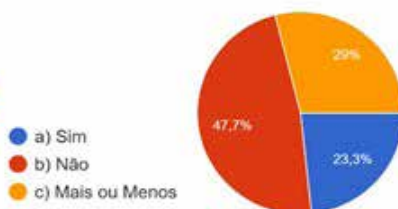
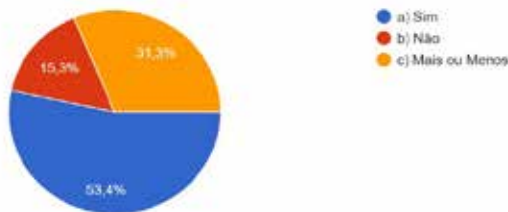


Gráfico 11: Disponibilidade dos estudantes em construir o grêmio estudantil na EMEF Artur Teixeira

15 – Se iniciasse o processo de construção de Grêmio Estudantil na Escola Artur Teixeira, você se colocaria a disposição de colaborar neste trabalho?

176 respostas



O grêmio estudantil enquanto entidade representativa dos estudantes é uma realidade ainda distante dos adolescentes da EMEF Artur Teixeira e se feito o comparativo com outras escolas da rede municipal ou estadual de Altamira-PA, o resultado pode vir a ser parecido ou pior. O desinteresse neste caso em relação à participação estudantil, é responsabilidade dos gestores ou dos estudantes? Embora os estudantes desconheçam do que seja ou como funcione o grêmio estudantil, existe uma predisposição da maioria dos pesquisados para a construção da entidade na escola. Sem dúvidas, é um ponto bastante positivo e que precisa ser mencionado.

Paro (2016) vem provocar por meio de questões como que os trabalhadores da educação, em especial os gestores, pensam e agem em relação à participação da comunidade na gestão escolar. Os pais sempre vistos como problemáticos, os alunos como bagunceiros e a estrutura autocrática da escola pública assim permanece sem modificações. “Essa visão negativa a respeito dos pais e alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares [...], estando em vez disso, disseminada em nossas escolas públicas de modo geral.” (Paro, 2016, p. 60).

Embora as escolas públicas brasileiras possuam autonomia na condução dos seus órgãos colegiados e nas práticas gestoras,

o que se tem na sua realidade é o cumprimento de uma agenda determinado pelos sistemas de educação e que não escuta a comunidade escolar. “Uma escola marcada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas” (Paro, 2016, p. 60).

É preciso garantir mecanismos que envolvam diferentes sujeitos da comunidade escolar na tomada de decisões que sejam significativas coletivamente, porque senão a apatia e a falta de pertencimento continuarão sendo características dos responsáveis e principalmente dos estudantes. Porém esta não é uma decisão fácil e perpassa pelo debate do PPP que pense a escola não apenas como um espaço aglutinador de saberes e de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas que vise a participação crítica dos estudantes como agentes modificadores e questionadores da realidade que estão inseridos. Portanto:

[...] para que os estudantes possam participar de maneira mais efetiva nas decisões tomadas no interior da escola, eles precisavam organizar-se e saber discutir os problemas politicamente. [...] a capacidade de mobilização dos alunos é desenvolvida a partir do momento em que a escola deixa de ser apenas um espaço para a prática educativa institucionalizada, voltada ao mercado de trabalho, e se constitui em um espaço político. (Dal Ri, 2010, p. 181. Apud. Marques, 2021, p. 107).

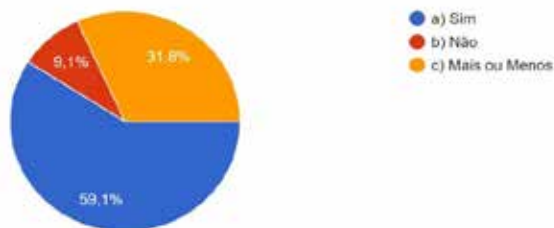
Dourado (2006) defende que a gestão democrática da escola possibilita a interação coletiva para a tomada de decisões conjuntas. É fruto de muitas lutas dos movimentos sociais vinculados à pauta de uma escola pública, de qualidade e acessível a todo o povo brasileiro. Levanta também que:

a efetivação da gestão democrática é fruto da mobilização dos trabalhadores em educação, das comunidades escolar e local. Isso implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, pela implantação de processos colegiados nas escolas e pela garantia de financiamento pelo poder público (Dourado, 2006, p. 50).

A gestão liberal da escola pública procura construir uma escola em que os indivíduos estejam capacitados para o mundo do trabalho, mas que não reflitam sobre suas condições, sobre a necessidade de estar organizado em entidades de classe, como os sindicatos, muito menos conhecedores de seus direitos políticos, civis e trabalhistas. É um cidadão muito bem treinado para não criticar o patrão, e que vem muito a calhar com o momento atual da organização produtiva no capitalismo, de profunda crise estrutural e modificação de seu processo produtivo.

Gráfico 12: Grêmio estudantil e democratização da gestão escolar

21 – Você acredita que o Grêmio Estudantil facilite a democratização da gestão escolar?
176 respostas



A gestão democrática visa a construção de sujeitos profundos, entendidos em suas complexidades e capazes de intervir no mundo efetivamente, que consigam desempenhar suas atividades políticas e profissionais com destreza e qualidade, mas que saibam e sintam-se pertencentes e corresponsáveis pelas mudanças que o mundo e a sociedade enfrentam. O grêmio estudantil cumpre assim este papel de agente “democratizador” da gestão escolar, como acreditam a maioria dos pesquisados abaixo.

Considerações finais

A pesquisa revela que na opinião dos estudantes, a construção do grêmio estudantil na EMEF Artur Teixeira ela favorece o desenvolvimento e fortalecimento da democratização da gestão

escolar, tornando estes jovens sujeitos ativos e transformadores da realidade no qual estão inseridos. Porém, esta democracia ela é limitada dentro da lógica liberal burguesa que define limites acredita na representatividade como elemento constituinte. Se para o materialismo histórico-dialético é a realidade que determina o ser social e que este modifica o real, é necessário pensar uma nova cultura escolar onde os jovens e adolescentes sintam-se partícipes da escola e não mero expectadores de projetos e ações tomados por terceiro. Um reflexo desta postura é a rebeldia e a intransigência destes que não se enxergam nas regras e normas que as instituições adotam, conhecido também como indisciplina.

Em uma sociedade cada vez mais conservadora e alienada, onde nos últimos anos tem aumentado cada vez mais a perseguição ao movimento estudantil em universidades e escolas, as ações que estimulam a construção de grêmios estudantis tanto no IFPA Campus Altamira quanto na EMEF Artur Teixeira, marcam uma ruptura na lógica hegemônica da educação liberal burguesa, que centraliza decisões em poucos sujeitos e enxergam na escola apenas um ambiente de “transmissão de saberes” e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O grêmio estudantil não foi e não será a cura para todos os problemas da escola pública brasileira, ainda mais no momento de retrocessos que a educação tem atravessado nestes últimos anos com o avanço das políticas neoliberais. Mas ele ameniza as desigualdades na correlação de forças entre o Estado (escola) e a sociedade civil (grêmio).

Entendendo que a essência do movimento histórico é o conflito, sua construção sempre será marcada por resistências e divergências entre gestores x estudantes. Porém fortalecer estes espaços democráticos assinala um avanço em relação à força do capital, que dita as relações políticas, econômicas e sociais, mesmo existindo marcos legais que estimulem a construção dos grêmios estudantis nas escolas públicas brasileiras. A violência,

466 | a pobreza e a desigualdade social que caracterizam o município de Altamira não podem ser os únicos caminhos da juventude desta região e a escola tem que ser o espaço de transformação da realidade e o primeiro passo para esta mudança é construindo caminhos de participação democrática e popular, rompendo a lógica liberal burguesa que caracterizam a educação brasileira na atualidade. O jovem não é problema, o jovem é solução.

Referências

ALTAMIRA. Câmara Municipal. *Lei nº 3.207, de 07 de outubro de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Altamira, 2015b. Disponível em: <https://www.altamira.pa.leg.br/legislacaomunicipal/leismunicipais/leis-2015/lei-no-3-207-de-07-de-outubro-de-2015-aprova-o-planomunicipal-de-educacao-pme..> Acesso em: 20 jun. 2022.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal de Ensino Fundamental Artur Teixeira*, Altamira, PA, out. 2021.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal de Altamira*, Altamira, PA, nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 nov. 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm6. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

DHESCA BRASIL - PLATAFORMA BRASILEIRA DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório da Missão Emergencial sobre genocídio negro e racismo nas unidades prisionais e RUC'S de Altamira (PA)*. 2020. Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Relatorio_GenocidioNegroRacismoUnidadesPrisionaisRUC_Altamira_2020-1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022

DOURADO, Luiz. F. *Gestão da Educação Escolar*: Curso técnico de formação para os funcionários da educação. nº 6. 3ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

FREITAS, L. A. A.; FREITAS, A. L. C. De Marx a Gramsci: em busca da contra-hegemonia. In: JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI: Práxis, Forma-

468 | ção Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia, nº 1, 2016, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza, 2016.

G1 PARÁ. Altamira lidera ranking de cidades mais violentas do Brasil, diz IPEA. *G1 Pará*, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/altamira-lideraranking-de-cidades-mais-violentas-do-brasil-diz-ipea.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2022.

INSTITUCIONAL: Localização. *Instituto Federal do Pará Campus Altamira*, 2022. Disponível em: <https://altamira.ifpa.edu.br/localizacao-k2>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARQUES, A. S. *A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais*. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília - SP, 2021.

MORO, E.; MENDES, E.; LOPES, N.; O movimento não parou: a reinvenção das organizações estudantis na pandemia. *Universo UFES*, 2021. Disponível em: <https://universo.ufes.br/blog/2021/07/o-movimento-nao-parou-a-reinvencao-dasorganizacaoes-estudantis-na-pandemia/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

NUNES, P. B. *Belo Monte e a extinção dos baixões de Altamira-PA: a difícil territorialização dos reassentados no RUC São Joaquim*. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. [1. ed. em 1997]

PESSÔA, R. O. Nova República [?]: A justiça do trabalho no contexto da redemocratização. In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS, nº 3, 2021, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2022.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. *In*: BORON, A. A; 469
AMADEO, J; GONZALEZ, S. (comp.). *A teoria marxista hoje.*
Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Lati-
noamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 417-430.

15

Educação superior no Pará e os desafios da gestão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá- UFPA

Layse Américo Santos

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Esta pesquisa analisa os desafios da gestão da educação superior no que tange ao processo de expansão. Trata-se de uma pesquisa fundamentada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevista tendo como referência para a análise dos dados a técnica análise do conteúdo. Faz-se necessário durante a elaboração desde trabalho a análise dos seguintes documentos: Decreto Presidencial Nº. 6.096/2007, que estabeleceu o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), as Resoluções da UFPA Nº. 5.294/2020 e Nº. 1.513/2020 sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), as Emendas Constitucionais Nº. 95/2016, Nº. 206/209 e LBD, Lei Nº.9.394/96. Fundamenta-se em autores como: Silva, Silva e Rodrigues (2020), Silva (2019), Tragtenberg (1992), Paro (2008). Os resultados mostram as dificuldades enfrentadas pelas gestão das universidades para expandir suas atividades, especificamente do Campus de Cametá, da UFPA, em decorrência das implicações da pandemia e cortes orçamentários de seus recursos. Conclui-se que é necessário compreendermos que as Universidades vêm enfrentando desafios para a manutenção do seu tripé (ensino, pesquisa e extensão), podemos citar a pandemia causada pela Covid-19 que exigiu um novo replanejamento acadêmico, além dos ataques ideológicos e financeiros que as universidades vêm sofrendo com os cortes orçamentários realizada pelo Governo Federal.

Palavras-chave: gestão da educação superior, universidade; gestores.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de compreender a atuação dos dirigentes durante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS). Também serão analisados os desafios atuais das Instituições de Ensino Superior (IES) com os constantes cortes e bloqueios de verbas orçamentárias das IES por parte do Governo Federal.

A justificativa deste trabalho deriva do interesse de investigar a relação dos gestores do CUNTINS com os dilemas da Gestão Universitária. Com isso a problemática foi construída por meio do seguinte questionamento: Quais os desafios da ges-

472 | tão da educação superior, no que tange ao processo de expansão da Universidade no Contexto CUNTINS/Cametá?

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental cujos dados analisados foi análise do conteúdo, com revisão da literatura. Foi utilizado o Estudo de Caso, os dados foram coletados por meio de entrevista com referência a técnica análise do conteúdo.

Nesse sentido, este trabalho vem apresentar os seguintes tópicos: “Um Breve Contexto acerca do Campus Universitário do Tocantins e a Implementação do REUNI”; “A Atuação dos Gestores na Luta por Expansão da Universidade do Contexto do CUNTINS/CAMETÁ”, e “Os Desafios Pandêmico e Orçamentário das Universidades Públicas”.

O primeiro tópico vem abordar a relevância do ensino superior em Cametá fazendo um resgate da história do CUNTINS no Município cametaense. O segundo tema vem relatar através da entrevista com ex-coordenador do CUNTINS a atuação diante dos desafios da gestão do REUNI e os bloqueios orçamentários por parte do Governo Federal (GF) nas Universidade Públicas.

O último tópico vem analisar os desafios que as instituições de Ensino Superior (IES), através das Ementas Constitucionais N° 95/2016, N° 206/209 que buscam alterar a garantia de Ensino Superior Público (IES), assim como os cortes recorrentes que as IES vêm enfrentando e como afeta o futuro das universidades públicas, além disso, nesse mesmo capítulo se fez necessário apresentar a atuação da UFPA acerca da pandemia causada pela covid-19.

Um breve contexto a cerca do Campus Universitário do Tocantins/Cametá e a implementação do Reuni

A Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente o Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) faz parte da vida dos sujeitos que buscam adentrar em uma universidade pública com a esperança de ter melhores oportunidades de traba-

lho, e como consequência melhorar as condições de vida. Dessa forma, segundo informações disponibilizadas no site¹ oficial da UFPA/Cametá, o CUNTINS foi fruto das políticas de expansão das universidades pelos interiores na década de 80 durante a reitoria dos professores José Seixas Lourenço e Nilson Pinto.

Até o ano de 1986 o Município de Cametá não possuía Universidade Pública, motivo pelo qual estudantes se deslocavam de suas localidades com o propósito de continuar os seus estudos. Contudo, mesmo com a presença da Universidade Federal do Pará (UFPA) na região paraense, tal deslocamento para a capital era difícil, principalmente pelo alto custo de vida de Belém.

Em 1987, durante a gestão do Ex-Reitor da Universidade Federal do Pará o Professor Dr. José Seixas Lourenço, o CUNTINS foi criado na região, sendo o CUNTINS resultado das políticas de expansão das universidades pelos interiores com o propósito de descentralizar a universidade da capital do estado, como informa a autora Maria Costa (2014, p. 30-31)

Não restam dúvidas sobre a experiência de expansão da UFPA se apresentar como um processo que tem possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior a um grande número de estudantes e trabalhadores brasileiros, especialmente originários de regiões carentes de acesso ao conhecimento e das classes mais populares da sociedade.

Nestas fases iniciais, a expansão e interiorização da UFPA, por meio do Campus Cametá se deu em antigos prédios escolares que foram doados pela Prefeitura Municipal de Cametá, para a Universidade Federal do Pará, por meio da Lei Municipal nº 1.204, de 27 de março de 1991.

Art. 1º - Fica autorizado o Poder Executivo Municipal a transferir não oneroso mediante a Doação Plena à Universidade Federal do Pará, área e instalações que integram o

¹ Site do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará: <https://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/historico>

atual Campus de Cametá. (P. 01) Ir – A área é de 3.475 m², de conformação irregulares, com os seguintes limites e confrontações; medindo pela frente 105.70 mts (cento e cinco metros e setenta centímetros) com a Travessa: Padre Antônio Franco; pela lateral direita 110, 70 mts (cento e dez metros e setenta centímetros) com a Rua Barão de Cametá; pela lateral esquerda, 32 mts +42,90 ms (trinta e dois metros e noventa centímetros com o Sr. Donato Baia Campos; pelos fundos, 191,65 mts (cento e noventa e um e sessenta e cinco centímetros) com a Travessa: Santa Cruz e Travessa e Dom Pedro I, no Bairro denominado Matinha com avaliação de Cruzeiros 327.869,18 (trezentos e vinte e sete mil, oitocentos e sessenta e nove cruzeiros e dezoito centavos). (p.01).

Inicialmente, a doação do espaço foi fundamental para o início do processo de implantação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, contudo, tais estruturas escolares não possuíam condições necessárias para funcionar uma universidade de maneira adequada, as estruturas físicas precisavam de reparos urgentes, as salas de aulas apresentavam goteiras, ausência de ventiladores funcionando e falta de instrumentos tecnológicos para exposições dos trabalhos. Todos esses fatores apontados traziam dificuldades para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão no município de Cametá.

Diante das necessidades de melhorias nos espaços da instituição, a comunidade acadêmica exigia melhores investimentos no campo educacional. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as universidades públicas começaram a ganhar espaço de forma gradativa, porém, foi durante a gestão do ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, através Decreto Presidencial Nº. 6.096/2007, de 24 de abril de 2007, que se estabeleceu o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades (REUNI), documento este que possibilitou a destinação de recursos para as universidades públicas, especialmente as situadas nos interiores do país, as quais necessitavam de reformas e ampliação de suas estruturas físicas. O referido decreto assim dispõe em seu art. 1º, vejamos:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais

O REUNI veio para beneficiar especialmente as universidades públicas, como o Campus Universitário do Tocantins, que segundo a autora Coelho (2008, p. 312) “recebeu a quantia R\$ 2.023.900,00 (Dois milhões, vinte e três mil e novecentos reais”, conseguindo para CUNTINS ampliar os números vagas, de cursos de graduação, de corpo docente, de estrutura física, além de dá amparo de assistência estudantil para os discentes.

O art. 2º do citado decreto, por sua vez, tratou por estabelecer as diretrizes que baseariam o programa de expansão, tal como se verifica abaixo:

Art. 2º - O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; II - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

III - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Através da análise do documento, verifica-se que para que as instituições públicas de ensino superior pudessem ser con-

476 | templadas, era necessário se comprometer com as metas estabelecidas pela Decreto Presidencial nº 6.096/2007, contudo, apesar do REUNI ter proposto Metas as Universidades Públicas de uma forma geral, devemos considerar as características próprias de cada localidade, tal como é a região do Baixo Tocantins.

A Universidade da Amazônia possui características específicas, como por exemplo, sua posição geográfica composta por rios² e ilhas³ distantes que fazem parte e contribuem para formar a nossa diversidade regional. Entre outros aspectos, também podemos mencionar a presença das canoas⁴ ou lanchas como principal meio de transporte, os cultivos de alimentos que fazem parte do consumo e da venda local, a forte presença da religiosidade que se faz presente principalmente nos interiores, todos esses aspectos devem ser levado em consideração quando se pensa na universidade na Amazônia, pois devem considerar o contexto dos seus sujeitos. Sobre este ponto, Silva; Silva e Rodrigues (2020, p.57) argumentam que:

A Amazônia está colocada no mundo globalizado, seu desenvolvimento, depende da articulação com o resto do mundo, contudo sua dinâmica é bastante diferenciada, basta que observamos sua geografia, composta por grandes rios e várias ilhas; há o Marajó, considerado o maior arquipélago do mundo, e sua diversidade populacional, composta por populações ribeirinhas, populações indígenas e remanescentes de quilombos.

A padronização das universidades é um fator que não existe, tentar definir um único modelo de instituição superior de ensino é desrespeitar os seus povos, suas lutas e acima de tudo sua

² O termo rio provém do latim *rius*. Trata-se de uma corrente natural de água contínua que desemboca noutra similar, num lago ou no mar. Disponível em: <https://conceito.de/rio>

³ Extensão de terra cercada de água por todos os lados. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ilha/>

⁴ Embarcação pequena feita de madeira, que se utiliza o remo. Algumas dessas embarcações já possuem motor que facilita o deslocamento da população.

cultura, afinal, o Brasil é constituído por diversas peculiaridades que fazem parte da formação do nosso país. Somos um país multicultural, constituídos por ribeirinhos ⁵, quilombolas, indígenas e filhos de trabalhadores, portanto tentar estabelecer um modelo de se ensinar e de fazer universidade é reforçar ainda mais, a desigualdade e exclusão desses sujeitos. Sobre isto, Silva; Silva e Rodrigues (2020, p. 58):

[...] entre um dos maiores desafios que tem a intelectualidade com a Amazônia, que é a busca de construção firme de uma identidade que fortaleça a compreensão não só do espaço geográfico, mas do papel que a região exerce para a sua gente, para o país e para o mundo.

Essa definição esclarece que as Universidades devem considerar os aspectos sociais, culturais e políticos de sua região, e as Instituições devem possuir características próprias que atendem os seus sujeitos e suas especificidades, possuindo os seus próprios regimentos acadêmicos e deverem sociais. Sobre este ponto, Silva; Silva e Rodrigues (2020, p.53) trazem a seguinte lição:

As universidades têm se constituído ao longo de sua história em instrumentos propulsores de desenvolvimento, compreendendo aqui desenvolvimento em seu sentido mais amplo possível que têm no mercado a centralidade de suas ações, mas também os valores sociais, culturais e políticos.

Dessa forma, UFPA é uma Instituição Pública (instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que possui seus próprios regulamentos, os quais são renovados conforme o estatuto universitário, como os cargos de direção de faculdade (a cada dois anos), coordenação ou de reitoria (a cada quatro anos), tudo fundamentado no sistema democrático com a participação

⁵ São sujeitos que residem nas proximidades dos rios, tendo como fonte de sobrevivência a pesca e os cultivos do roçado.

478 | direta de discentes, docentes e técnicos, resguardando a autonomia da Instituição, como apresenta o art. 53, do Regimento Interno da UFPA, aprovado pela Resolução da UFPA nº 616, de 14 de dezembro de 2006:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for caso, do respectivo sistema de ensino; V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

Indicações políticas ou apadrinhamento são considerados interferência a autonomia universitária, representando uma grave interferência a democracia da instituição. Desta maneira, a luta das universidades se faz cotidianamente dentro e fora dos seus espaços, por um ambiente democrático que respeite a autonomia das Universidades Públicas.

A UFPA, enquanto Instituição responsável e seus polos⁶, segue à risca os princípios que são definidos pelo Art. 2º do Regimento Interno da UFPA, conforme se demonstra abaixo:

Art. 2º São princípios da UFPA:

- I - a universalização do conhecimento;
- II - o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica;
- III - o pluralismo de ideias e de pensamento;
- IV - o ensino público e gratuito;
- V - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- VII - a excelência acadêmica;
- VIII - a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente.

⁶ Compõe os *Campi* da Universidade Federal do Pará os Municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí

A Universidade como instituição pública, respeita a liberdade de pensamento, ao mesmo tempo em que luta pela defesa dos direitos humanos e questiona o Governo Federal sobre as constantes tentativas de interferência política, tal como a indicação presidencial para a escolha da reitoria das Universidades Federais, tal como a UFPA⁷.

De acordo com os autores Silva; Silva e Rodrigues (2020, p. 64) “os desafios enfrentados pela universidade na Amazônia em seu longo processo de criação e desenvolvimento [...], outros são desafios internos provocados pelo processo de constituição de sua identidade e da sua organização acadêmica”.

Essa análise mostra que a Universidade foi se fortalecendo ao longo dos anos, conquistando espaços cada vez maiores possibilitando, por consequência, maior acesso aos indivíduos. Entretanto, as lutas por melhores investimentos, melhorias na qualidade de ensino, aumento do número de vagas nas Universidades Públicas é uma tarefa constante, demandando atenção dos gestores durante o processo de administração das instituições.

Por fim, compreendemos que a Universidade Federal do Pará e a políticas de interiorização foi essencial para ampliar o acesso à Educação Superior, o Campus Universitário do Tocantins é fruto dessas políticas de expansão. Contudo o REUNI foi fundamental para a melhoria da Universidade fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão sobretudo nos Instituições do Interior.

A atuação dos gestores na luta pela expansão da universidade pública no contexto do CUNTINS/Cametá

Este tópico vem apresentar através de entrevista semiestruturada com o Excoordenador do Campus Universitário do

⁷ A Universidade Federal do Pará, através da eleição direta para reitoria, estabeleceu que os professores Drs. Emmanuel Zagury Tourinho e Gilmar Pereira da Silva venceram o pleito com 92,7% dos votos. Entretanto, houve demora na nomeação para o cargo eletivo.

480 | Tocantins/Cametá (CUNTINS) - o entrevistado por motivos de integridade da entrevista teve a identidade preservado - acerca da sua atuação na Gestão Universitária (GU). O entrevistado é docente do CUNTINS, além de ter vivenciado a vice coordenação geral do Campus e coordenador acadêmico. Foram realizadas tentativas com outros professores que vivenciaram a expansão do CUNTINS/Cametá, porém devido a incompatibilidade de agenda não foi possível realizar outras entrevistas. por essa razão a entrevista foi realizada pelo aplicativos de mensagens *Whatsapp*. As perguntas e respostas ao longo deste trabalho foram destacadas para uma compreendemos a relação da gestão com a expansão do CUNTINS/Cametá.

Sabemos que o atual espaço que funciona o Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) foi doado na década de 80 pela Prefeitura de Cametá, o senhor se recorda desse movimento de instalação do Campus no Município? Como se deu?

As minhas memórias do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) na década de 80, elas são muito de um jovem que via as pessoas indo para as universidades. Eu morava próximo ao Campus, na Rua João Nilo de Andrade. Esse prédio foi doado pela prefeitura, esse prédio funcionava a Escola Maria Cordeiro de Castro, e havia a possibilidade do território onde é a Escola Nadir Valente ter sido também doado, porém não foi finalizado a doação.

Nesse processo de surgimento do Campus passou por várias coordenações, houve uma coordenação que em publicação em Jornal o Liberal, analisa que não havia condições de ter um Campus em Cametá, que salvo em melhor juízo advogava que tudo ficasse em Tucuruí. Mas a Região com a presença da Igreja Católica e os movimentos sociais fizeram uma grande mobilização, um grande evento no Centro de Cultura colocando que o Campus deveria atender a Região. - Que bom que os Movimento Sociais que atuou tomou uma decisão muito certa se opondo a essa perspectiva que não daria certo a Universidade em Cametá, e também é preciso destacar mesmo com as contradições do Ex-Deputado Federal Gerson Peres que na época também se mobilizou pela

Ao ser questionado a acerca das lembranças do CUNTINS/Cametá o entrevistado ressalta que a área onde funciona o campus foi doado pela Prefeitura e que os movimentos sociais e a participação da Igreja Católica foram essenciais para essa instalação, como afirma Lima, Prado, e Shimamoto (2011, p. 02) “os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política, vão garantir, senão a oferta de políticas sociais, pelo menos a manutenção das mesmas”, nesse sentido a forte participação política do Deputado Gerson Peres e a participação ativa dos movimentos sócias foi fundamental para que o CUNTINS seguisse no município cametaense.

Como funcionou o CUNTINS/Cametá nos seus primeiros anos de instalação?

Na década de 80 era o início da interiorização, recorde que passaram muitos professores para atuarem no CUNTINS que tinham já tinham o Magistério, porém não tinham o Ensino Superior.

O Campus ofertou os cursos de Pedagogia, Letras Portugêses, Ciências, História e Matemática e as parcerias com as Prefeitura garantia um alojamento e as condições para os cursos ocorressem. Essa foi uma ação muito audaciosa que permitiu que a nossa Região da Amazônia que muitos filhos de trabalhadores pudessem ter acesso ao Ensino Superior, onde esses sujeitos pudessem estar ao lado de seus afetos.

Na década de 80, quando as aulas começaram nas primeiras turmas todos os professores vinham de Belém, era uma época que vinham de barcos, os professores vinham ministrar as disciplinas em modelo bloqueado, modelo de ensino que me formou e que dá muito certo pela vivência, pela participação ativa dos discentes e docentes.

A respeito nos primeiros anos de funcionamento do CUNTINS o entrevistado ressalta que a o Campus ofertou os cursos nas área de Licenciaturas, os professores que ministravam as

482 | aulas vinham de barcos de Belém, pois os meios de transportes na Região do Baixo Tocantins aconteciam por meio de transportes fluviais como afirma Costa (2008, p.100)“As políticas de interiorização da UFPA é marcado pelo desafio de expandir o Ensino Superior em áreas marcadas pela presença dos rios e das floresta”, o trabalho coletivo entre os discentes e docentes foi fundamental para que as aulas ocorressem principalmente considerando as dificuldades na região com compromisso e responsabilidade entre ambas as partes.

Como eram as estruturas do CUNTINS/Cametá antes do REUNI?

Imagine que antes do REUNI eu me lembro que uma noite eu, Gilmar e o Professor Falabela formos ao prefeito da época era 2006, e o prefeito praticamente não nos atendeu. Estávamos buscando doações de telhas para cobrir o Campus que tinha goteiras, em 2006 e 2006 a Prefeitura já não começava com aquele apoio intenso que foi na década de 80. Além disso, Cametá e Região viviam um apagão de energia, embora o linhão estivesse por cima das redes, porém não tínhamos a energia elétrica de Tucuruí e as vezes havia aulas no Campus que tinham a ausência de energia, e as vezes se procurava na década de 80 e 90 onde era que ia ter luz para procurar sala de aula.

Além disso, as salas não possuíam ar-condicionado, porém havia o ventilador, o quadro e umas salas onde é um bloco administrativo que funcionava a coordenação, secretaria, biblioteca era uma época que as ruas não eram asfaltadas. Era uma área muito ampla com castanheira, houve nessa época uma reivindicação dos alunos para a construção de uma quadra.

Percebe-se nas falas, que a estruturas do CUNTINS/Cametá antes do REUNI apresentava um ambiente que necessitava de reparos e manutenção urgentes goteiras eram recorrentes durante o período de chuva, os gestores iam em busca de recursos para a Instituição, buscando dialogar com a prefeitura de Cametá doações de telhas para o CUNTINS, a esse respeito o autores

Lima, Reis e Oliveira (2015, p. 5)” Pode-se dizer também que a fundamentação da gestão está na constituição de um espaço público, ou seja, um ambiente organizado de trabalho coletivo que possa promover condições de igualdade e que possibilite a produção de conhecimentos”, nesse sentido o trabalho coletivo entre os professores na busca por melhores condições para o Campus demonstra o compromisso social que esses sujeitos possuem com a Instituição.

Houve dificuldades para a aprovação do REUNI?

Na aprovação do REUNI havia setores da Universidade que se opunha, hoje faço uma análise que essa oposição não pensava dialeticamente, não pensava nas contradições. Você estava tendo nas universidades a possibilidade de ter recursos para melhorar a estruturas, aumentar o número de professores, de técnicos. Contraditoriamente, pudesse ter as críticas, mais isso oportunizava que tivesse mais condições que tivesse mais filhos e filhas de trabalhadores na universidade.

Percebemos que a aprovação do REUNI trouxe debates internos dentro da Universidade Federal do Pará (UFPA), algumas esferas da Instituição eram contra a aprovação do REUNI, o que é contraditório já que as Universidades Públicas necessitavam de recursos financeiros para melhorar a infraestruturas e aumentar os números de discentes, docentes e técnicos. As diferenças ideológicas fazem parte da sociedade e da democracia, entretanto sabemos o neoliberalismo também estão dentro das Universidades como afirma o autor Costa (2006, p. 77) “O neoliberalismo caracteriza-se essencialmente por um movimento político e ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir da ideia de diferenças naturais”, representando um retrocesso ao desenvolvimento da Instituição.

Durante a fase de aprovação do REUNI, quais foram as mudanças?

Quando o REUNI é aprovado, o primeiro prédio que obtive é o Bloco “A” hoje chamando de Bloco Carlos Amorim, esse bloco foi uma imensa alegria, porque veio com dois laboratórios, um miniauditório, com salas de aula e luta também para que houvesse os equipamentos. Depois veio o auditório (o campus não tinha o auditório), fazíamos as reuniões nos barracões.

Depois veio o Bloco Azul, os Blocos Administrativos, vieram os veículos, as voadeiras e veio o aumento do quadro de Técnicos Administrativos. Éramos poucos cerca de 8 e depois do Reuni e de outras ações está com quase 30. Os professores eram eu, Gilmar. Odete, Falabela, Glaucy. Éramos em torno de 8 professores, a minha memória não me permitir falhar. Com o reunir atingimos em torno de 80 a 90, com os substitutos chega a 100.

Esse volume de professores e técnicos permitiu com a ordenação da época avança-se. Lembro que tínhamos um sonho de implementar o curso de Inglês, depois formos vendo os processos de criação dos cursos de Sistema de Informação e agronomia. Tivemos que lutar pelo curso de agronomia desde da época de 80 porque era uma exigência para o desenvolvimento da Região do Baixo Tocantins.

E mais adiante vieram durante o Governo Lula e Dilma o curso de educação no campo, e isso permitiu que os polos fossem se constituído como verdadeiros polos de estruturas de Campus, nós formos formando um conjunto de pessoas em Baião, Mocajuba e Limoeiro com educação superior.

Sabemos que o REUNI definia metas para serem alcançadas, diante disso quais foram alcançadas e quais deixaram de ser?

As metas eram muitas, como por exemplo ter um certo número de alunos ingressantes, batemos todas as metas.

Ao ser questionado sobre as meta que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) Restruturação das Universidades (REU-

NI) definia alguns critérios que deveriam ser alcançados como a redução das taxas de evasão estudantil e o apoio a mobilidade estudantil, todas as metas segundo o entrevistado foram atendidas o que significa um compromisso e responsabilidade com a universidade e a Região do Baixo Tocantins, segundo Meyer

Jr (2000, p. 145)) “A administrar uma instituição universitária [...] exigindo-se, apenas, liderança, bom senso, discernimento e adaptabilidade para que as funções administrativas possam ser bem cumpridas”, ou seja, houve boa gestão por partes dos gestores refletindo comprometimento com a universidade.

Diante dos recorrentes cortes orçamentários das universidades Públicas, de qual forma esses cortes afetam o Campus Universitário do Tocantins?

Atualmente as universidades vem enfrentando desde do Governo Temer e do Governo Bolsonaro esses ataques as universidades pública, as setores públicos com cortes de recursos. As universidades estão afetadas no capital que possibilita comprar computadores, impressoras, centrais de ar... esses recursos afetam que se venham construído novos prédios.

...Mas a administração superior vem colocando os recursos que ainda estão na universidades, diante desses cortes voltados que as bolsas de discentes para que continuem sendo mantidas, que os editais voltados a pesquisa e extensão possam continuar existindo. A universidade resiste a esse contexto, vamos precisar superar isso com um governo que permita mais recursos para a universidade, para que os nossos Campis também possa ter um mecanismo de alimentação dos estudantes, para que haja cada de moradia estudantil como Campus Universitário do Tocantins já tem, isso é fruto da administração superior em intensificar os poucos recursos, canalizados esses investimentos para que a inclusão possa ser mantidos com mais alunos quilombolas e indígenas, por meio da reserva legal que os Editais vem permitindo, fruto de uma luta com a participação dos movimentos.

Percebemos que os setores públicos da sociedade Brasileira vem sofrendo ataque recorrentes, segundo Costa (2006,

486 | p.77) “O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital”, o neoliberalismo se faz presente na sociedade e dos espaços, o que justifica os recorrentes cortes financeiros que as Universidades Públicas vem sofrendo afetando gravemente o capital das Instituições, privando as compras de equipamentos para a manutenção da Instituições de Ensino Superior, entretanto a comunidade acadêmica vem resistindo a esses contexto de retrocessos e de ataques.

· Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pela Gestão durante a pandemia da covid-19?

No contexto da covid-19 o setores públicos desse país enfrentaram muitas dificuldades, que já vinham tendo cortes dos recursos e na pandemia tivemos um governo que não atuou para que houvesse internet gratuita nesse País para a população, de forma intensa e livre, mas a universidade atuou se mobilizando para que houvesse cada vez mais a compreensão da necessidade de se proteger a vida. O ERE surgiu ai para que houvesse um mecanismo de integrar, unir as pessoas conectadas no interior da Universidade. Campanha de solidariedade contra a fome desenvolvida pela administração superior que foi uma rede de solidariedade de todos os Campis. Como o Campus de Cametá produzindo mascaras, a cestas básicas sendo distribuídas, os outros Campi produzindo analise sobre a covid-19. A UFPA construiu o Grupo de trabalho do novo Coronavírus que tomou decisões acertadas no contexto da pandemia, orientando e prestando apoio, a universidade criou as condições para que pudéssemos manter a vida, como: como a solidariedade, com valorização da ciência para enfrentar esse momento difícil.

As Universidades Públicas vêm passando por muitos desafios a covid-19 também trouxe novas atuações para a gestão universitária, segundo o entrevistado o a UFPA tomou decisões acertadas no enfrentamento da doença como a criação do Gru-

po de Trabalho (GT) sobre o novo Coronavírus, além da valorização da ciência no contexto pandêmico, segundo Paro (2008, p. 13) “A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender à necessidade e interesses de pessoas e grupos”, os gestores atuaram com o compromisso e responsabilidade, trabalhando em conjunto com as pesquisas e o dever de preservar a vida.

Os desafios pandêmico e orçamentários das universidades públicas

A sociedade em que vivemos sofreu diversas alterações ao longo dos séculos, podemos citar as mudanças políticas e econômicas que acabam afetando diversos setores como os comércios, empregos e a educação. Diante desses cenários, a educação seja de ordem privadas ou públicas também vem sofrendo transformações significativas, podemos citar em 2020 a pandemia causada pela covid-19⁸, que modificou o campo educacional passando as aulas ocorrerem remotamente.

Enquanto os governantes brasileiros faziam piadas acerca da gravidade da pandemia comparando-a com um simples resfriado, o número de contaminados e mortes aumentavam a cada dia. O Brasil e o mundo se viam diante do medo e do luto, doentes cuidavam de doentes, hospitais públicos e privados estavam operando no limite máximo e faltavam testes para covid. O atual presidente da república incentiva a população a trabalhar, e quando era questionando sobre os números de mortes respondia que “não sou coveiro” ou “e daí?”⁹.

⁸ Covid-19 é uma doença infectológica causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foram descritos os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e reportado as autoridades de saúde. Disponível em: <https://fi-admin.bvsalud.org/document/view/bq3w4>. Acesso em: 10 jul. 2022.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou->

Conforme o vírus avançava, as aulas foram bruta-mente paralisadas em pleno período letivo em decorrência da rápida propagação da doença e da ausência de vacina para a população. As universidades também precisaram alterar o calendário acadêmico, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e os seus Campis¹⁰ adotaram medidas que asseguram os cuidados com a segurança da comunidade acadêmica, ao mesmo tempo que proporcionava a continuidade das atividades educacionais. Entre essas ações podemos citar o Grupo de Trabalho (GT-UFPA) sobre o novo Coronavírus, que estudava sobre a doenças e suas consequências para os sujeitos buscando contribuir com a sociedade em geral, o sistema de bandeiramento foi aprovado através da Resolução N° 1.513/2020 em que dividia as bandeiras de acordo com a situação de cada Campi da UFPA.

1- Sistema de Bandeiras Epidemiológicas da covid-19

BANDEIRAS	SITUAÇÃO
Vermelha	Risco Alto
Laranja	Risco Médio
Amarelo	Risco Intermediário
Verde	Risco Baixo
Azul	Período Pós-Pandêmico

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no sistema de bandeiramento divulgados pela UFPA com base na Resolução n° 1.513, de 21 de dezembro de 2020.

O Sistema de bandeiras epidemiológicas foi extremamente necessário para compreender que cada polo enfrentavam uma realidade distinta em relação ao vírus, que medidas distintas

-coveiro-ta-diz-bolsonaro-aoresponder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml

¹⁰ Compõe os Campis da Universidade Federal do Pará os Municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

eram necessárias para combater esse vírus. Com base nessas estratégias, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi dividido de duas formas: atividades síncronas e assíncronas, conforme esclarece a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020.

Art. 3º. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) prevê o desenvolvimento de Atividades Acadêmicas síncronas e/ou assíncronas.

§ 1º. Atividades Acadêmicas síncronas são aquelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes, que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem.

§ 2º. As Atividades Acadêmicas síncronas podem ser desenvolvidas por meio de plataformas de webconferência disponíveis na UFPA, tais como Conferência Web RNP, Google Meet e Microsoft Teams, além da possibilidade de utilização de ferramentas síncronas, tais como o Chat (bate-papo) do SIGAA e do Moodle, aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp e Telegram ou transmissões ao vivo pelo YouTube, entre outros recursos.

Entretanto, o ensino remoto passou por inúmeras dificuldades como: a oscilação constante de internet, a incompatibilidade de computadores ou de celulares compatíveis com aulas ou a ausência de espaço adequado para acompanhar as disciplinas remotamente. Mesmo que a UFPA, através da Superintendência de Assistência e Acessibilidade Estudantil (SAEST), tenha disponibilizado a concessão de chips de internet ou de aparelhos eletrônicos através de edital 06/2020.

Além das estratégias acima mencionadas, a Universidade Federal do Pará reforçava para a sociedade acerca da necessidade do uso de máscaras, o distanciamento de 1,5m entre os sujeitos, a higienização das mãos e a utilização de álcool em gel 70.

Com o avanço da vacinação no Brasil, com as doses de reforços em 2022 as Instituições de Ensino Superior (IES), passaram a replanejar o retorno das aulas presenciais. A UFPA e os

490 | seus Campis passaram a adotar a exigência da carteira de vacinação (que deveria conter vacina contra a covid-19, e apenas dessa forma a matrícula era realizada, estratégias que garantiam a segurança de todos.

Em maio de 2022, depois de dois anos de pandemia e dos impactos do vírus na educação, o governo de Bolsonaro decide bloquear 14,54% das verbas orçamentárias das universidades públicas no país. A Universidade Federal do Pará, segundo dados apresentados no site oficial da própria instituição, sofreu “o equivalente a 28% milhões de um orçamento que já é 10 milhões menor do que o de 2019¹¹”.

E necessário relembramos que os ataques as Instituições são recorrentes, em 2019 (antes da pandemia) a proposta de Ementa Constitucional Nº 206/209 do Sr. General Peternelli, discutia sobre as cobranças das universidades públicas, apresentava o acréscimo do § 3º: da constituição.

Art. 2º O art. 207 da Constituição Federal passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º: “§ 3º As instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo.”

A justificativa utilizada para pelo deputado do projeto foi com base nos estudos divulgados pelo Banco Mundial (BM) conforme apresenta a Nº 206/209.

Em 2017, o Banco Mundial divulgou um estudo demonstrando que a cobrança de mensalidade nas universidades públicas brasileiras seria uma forma de diminuir as desigualdades sociais em nosso País. De fato, a maioria dos estudantes dessas universidades acaba sendo oriunda de escolas.

¹¹ Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13659-ufpa-emite-nota-sobre-o-bloqueio-no-orcamento-das-universidades-federais>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Cobrar mensalidades IES fere com os princípios da Universidade gratuita, esse tipo de propostas excluir os mais pobres de frequentarem esse espaço de ensino, vai reforçar as diferenças sociais e econômicas fortemente presente no Brasil. O acesso à educação é um direito fundamental garantido na constituição federal, cujo alcance deve atingir todos os indivíduos, independentemente de suas condições financeiras, sociais e culturais.

O acesso à educação de nível superior também é garantido por legislações específicas, sendo uma das principais a Lei Nº 9.394/96 amplamente denominada como Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

A LDB também define e regulariza a organização da educação Superior brasileira conforme os princípios estabelecidos na constituição federal.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O documento da LDB estabelece que é dever da União assegurar recursos o que não vem ocorrendo pelos constantes ataques a IES. Nesse sentido, propondo mudanças nas leis e na garantia do ensino superior público em 2016 durante o governo de Michel Temer a Emenda Constitucional (EC) N° 95/2016 foi aprovada, o que trouxe inúmeros retrocessos com o congelamento dos salários, reforma da previdência, a realização de concursos, conforme apresentada abaixo:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (BRASIL, 2016).

Esse documento trouxe impactos negativos sobretudo para as universidades que já vinham enfrentando recursos insuficientes para manter o custeio da instituição. Em 2019 um novo ataque as IES, o Ministério da Educação (MEC) através de seu Ministro Abraham Weintraub, apresentou o Futura-se, projeto que apresenta a entrada de capital de iniciativa privada nas universidades, segundo o documento tiraria a responsabilidade do governo com a instituições, ou seja, a privatização do Ensino Superior Público, retirando a autonomia das universidades.

Os ataques as IES ocorrem a todo momento, as universidades vêm sofrendo cortes recorrentes e bloqueio orçamentários, a justificativa apresentada pelo governo Temer ou Bolsonaro é cumprir o teto de gastos, argumentos respetivos e inválidos.

Sabemos que a retirada de recursos das IES é possibilitar argumentos que justifique a privatização e as cobranças das

mensalidades, como uma universidade vai se manter se não possui recursos?

Os projetos apresentam vem justamente proteger os interesses do capital sem considerar a realidade das universidades, segundo:

A burocracia protege uma generalidade imaginária de interesses particulares. As finalidades do Estado são as da burocracia e as finalidades desta se transformam em finalidades do Estado. A burocracia é sinônimo de toda casta, seja hindu ou chinesa. Ela possui o Estado como sua propriedade. A autoridade é sua ciência e a idolatria da autoridade, seu sentimento mais profundo. (Tragtemberg, 1992, p.22).

Compreendemos que as constantes propostas de alterações nos documentos que modificam os direitos a Educação Superior Pública afetam diretamente a universidade e os seus sujeitos. São inúmeros os ataques e a desvalorização da instituição, as restrições orçamentárias e o ataques verbais são muitos, podemos citar o Ministro Abraham Weintraub que em 2019 utilizou a palavra ‘balbúrdia’¹² ao se referir às IES.

O governo desconsidera as universidades produzem pesquisas de qualidade internacional, podemos citar a Universidade Federal do Pará que em 2022 foi reconhecida internacionalmente entre as melhores universidades do mundo¹³, no QS World University Ranking. Nesse sentido, segundo o autor Silva (2019, p.111)

¹² Segundo o dicionário Dicionário Oxford Languages, balbúrdia significa: desordem barulhenta; vozeria, algazarra, tumulto; Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

¹³ Segundo dados divulgados pela página oficial da Universidade Federal do Pará dentre as 1400 instituições classificadas, há apenas 35 universidades brasileiras e 190 latino-americanas. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13721-ufpa-esta-entre-as-melhores-universidades-do-mundosegundo-o-qs-world-university-ranking>. Acesso em: 07 jul. 2022

A Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Ensino Superior (Sesu). O principal fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão.

Ou seja, a UFPA vem contribuindo com ensino de qualidade, na construção de um país mais igualitário e com maiores oportunidades para todos, o que condiz sobre o que o autor Silva (2019, p.112) considera como papel fundamental da instituição, segundo o qual “A Universidade Federal do Pará possui, como missão: produzir, solicitar e transformar o conhecimento da Amazônia para fornecer cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável”. Dessa forma, compreendemos que a instituição vem buscando formar sujeitos reflexivos que pense em maneiras de amenizar as desigualdades fortemente presente na sociedade.

Com a pandemia e os cortes orçamentários, as Universidade Públicas vem enfrentando novos desafios que modificam a maneira de se ensinar e de pensar sobre a educação, é dever de todos lutarem por melhores oportunidades e melhores condições educacionais sobretudo no Brasil, um País com inúmeras desigualdades econômicas e sociais.

Por fim, sabemos que os ataques recorrentes as IES são estratégias do governo que buscam a retirada da autonomia Universitária, ou seja, desejam e comercialização da Educação Superior Pública, que os ataques são maneiras encontradas pelo governo de sucatear as Universidade e estabelecer as suas doutrinas capitalistas, excluindo os mais pobres e fortalecendo a burguesia brasileira.

Considerações finais

Conclui-se que a Gestão Universitária enfrenta inúmeros percalços que no que se refere a manutenção e desenvolvimento

da Instituição. As Universidades Públicas, sobretudo a dos interiores, já atuam com desafios educacionais diante da estrutura geográfica da Amazônia, a região do Baixo Tocantins é composta por sujeitos que vivem nos rios, estradas e vilas, e os deslocamento são difíceis e o acesso aos meios de comunicação como a internet ainda é escasso.

A política de Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi essencial para descentralizar a UFPA da Capital Belém e nesse sentido, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) foi se consolidando ao longo dos seus mais de 30 anos de existência em uma instituição sólida que valoriza a pesquisa e pluralidade dos seus sujeitos.

O Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se demonstrou como uma importante ferramenta par o processo de interiorização e consolidação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, principalmente no que diz respeito a direcionamento de recursos financeiros para a estruturação do espaço acadêmico.

Compreendemos que a Universidade Federal do Pará, sobretudo o Campus Universitário do Tocantins vem se constituindo como um espaço de resistência, especialmente pela pandemia que exigiu das Instituições um novo planejamento acadêmico.

Por fim, apesar das constantes preocupações com os cortes orçamentários por parte do Governo Federal que afetam principalmente os projetos de pesquisa e a manutenção da estrutura física, percebemos que as Universidades Públicas Federais, tal como o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, vem mantendo as suas políticas de expansão, e de buscas por novos recursos, que garantam novas vagas para os filhos e filhas de trabalhadores nas intuições de ensino superior, garantindo assim, o acesso democrático aos indivíduos de modo geral.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAMETÁ. Lei Municipal Nº 1.204 – de 27 de março de 1991. *Doa à Universidade Federal do Pará área e imóvel que sedia o atual Campus universitário de Cametá*.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. *Nas Águas o Diploma: O Olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.dominio-publico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=110977 . Acesso em 9 de jul. de 2022.

COSTA, Lúcia Cortes da. *Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. *As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990*. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/6708>. Acesso em: 9 jul. 2022.

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/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0069.pdf> Acesso: 23 jul. 2021.

LIMA, Marileide Moutinho Pamponet; REIS, Lindiana Magalhães Alves; OLIVEIRA, Flávia dos Santos de. *O papel do gestor escolar na construção de uma escola democrática e participativa*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22124_9368.pdf Acesso em: 20 maio 2022.

MEYER JR., Victor; MURPHY, J. Patrick. *Dinossauros Gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular, 2000.

SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, João Batista do Carmo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. *A Universidade Frente ao Desenvolvimento da Amazônia*. In: SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, João Batista do Carmo. *Universidade e Trabalho no Brasil: A Formação do Trabalhador Amazônida em foco*. Curitiba: Appris. 2020.

SILVA, João Batista do Carmo. *Universidade e Trabalho na Amazônia* / João Batista do Carmo e Silva. Curitiba: Appris, 2019.

498 | PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*. Introdução crítica. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Universitário. Resolução n. 616, de 14 de dezembro de 2006. Aprova o novo Regimento Geral da Universidade Federal do Pará. Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/con-sun/2006/Microsoft% 20Word%20-%20616.pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/con-sun/2006/Microsoft%20Word%20-%20616.pdf). Acesso em 06 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Administração. Resolução n. 1513, de 21 de dezembro de 2020. *Estabelece normas e procedimentos para o trabalho acadêmico e administrativo remoto e/ou presencial durante o período de emergência em saúde pública causada pelo novo Coronavírus*. Disponível em: 1513 Aprova Diretrizes para a realização de Atividades Administrativas e Acadêmicas na UFPA CONSAD Versão Final 21 dez 2020 (1).pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº. 5.294, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – covid-19, e dá outras providências. Resolução n. 5.294 – CONSEPE, de 21.08.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 616, de 14 de dezembro de 2006 [2006b]. Aprova o Regimento

Geral da UFPA. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém, PA, 29 dez. 2006. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/regimentos/regimento_geral.pdf . Acesso em: 07 jul. 2022.

16

O processo de vivência do projeto
político pedagógico no contexto
da pandemia da covid-19 na
E.M.I.F. Cel. Alberto Engelhard,
em Soure – PA

Leticia Lima Carvalho

Ivanildo Mendes Gomes

Resumo: Quais os desafios no processo de vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da pandemia da covid-19 na E.M.I.F. Cel. Alberto Engelhard, em Soure – PA? Essa pergunta se constitui como inquietação e problema desta pesquisa, fazendo com que se tenha as seguintes questões norteadoras para dar andamento nesta abordagem: Por que o PPP é importante para a escola? O PPP foi elaborado de forma democrática? Como foram concretizadas as práticas contidas no PPP na escola, em meio ao ensino remoto?. Para tanto, de forma mais geral se objetivou compreender a forma que o PPP vem sendo vivenciado em meio a pandemia na E.M.E.I.F. Cel. Alberto Engelhard, no município de Soure-PA. Para uma confiabilidade maior ao trabalho, buscou-se autores de referência que conversassem com o tema proposto como Libâneo (2006; 2015), Cardoso (2018) e Bezerra (2010), que fazem parte de alguns dos autores que fundamentaram a presente pesquisa. O tipo de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa, tendo como meio para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados aconteceu com a correlação das entrevistas e trechos do PPP da instituição com autores de referência, de modo a confrontar e confirmar que, mesmo em meio a uma pandemia, é necessário um Projeto Político Pedagógico. Os principais resultados obtidos com a pesquisa foi que, de fato, o PPP se mostrou de fundamental importância para a instituição, mesmo em meio ao ensino remoto, desta forma, a sua vivência ocorreu de forma plena e necessária nesse processo de ressignificação de práticas escolares.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; escola; educação remota.

Introdução

A presente pesquisa busca fazer uma reflexão crítica sobre o atual cenário que o mundo está enfrentando por causa da pandemia, principalmente a escola e sua relação com a comunidade, onde ambos estão em um processo de ressignificação de práticas educacionais.

O tema proposto se dá a partir de uma inquietação sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do município de Soure que, por vezes, em pesquisas anteriores, procurou – se verificar se as instituições tinham um PPP e se tinham, atualizavam e vivenciavam as metas propostas por ele? Então, foi pos-

502 | sível constatar que, em muitas das escolas do município, o PPP, geralmente se encontrava engavetado e desatualizado, ou então perdido, ficando a incógnita de como estas instituições funcionavam sem esse documento norteador.

Cabe lembrar que o Projeto Político Pedagógico, é um documento de todos e para todos e deve ser atualizado anualmente e disponível tanto para a comunidade escolar – pessoas da escola – quanto para pessoas da comunidade ao seu redor.

Portanto, a educação contextualizada é necessária para uma educação de qualidade e emancipatória, inclusive no ato de envolver a comunidade em suas práticas como a elaboração, atualização e vivência do PPP. Diante disso, entendemos como relevante o seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios no processo de vivência do Projeto Político Pedagógico no contexto da pandemia da covid-19 na E.M.I.F Cel. Alberto Engelhard, em Soure – PA? Para dar andamento a pesquisa, elaborou-se as seguintes questões norteadoras: Por que o PPP é importante para a escola? Quais orientações pedagógicas estão presentes no PPP da instituição? Quais estratégias foram utilizadas para a vivência do PPP na instituição?

Quando se fala em educação, logo se pensa em quantitativo de alunos, benefícios para a instituição (o que é necessário, mas não o centro do processo educacional) e livros didáticos. Isso costuma levar a gestão, docentes e discentes a se envolverem em uma prática de ensino equivocada, que visa, geralmente, a avaliação e o maior número das aprovações no final de cada ano letivo, que têm como uma das consequências desconsiderar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a realidade em que a escola está presente. Isto se deve, ao fato de que a sociedade está em constante mudança, podendo pôr em risco a qualidade para alcançar um maior capital financeiro através do quantitativo.

Nessa pesquisa buscamos evidenciar a importância da implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) em meio ao contexto pandêmico, nas instituições de ensino do município,

partindo de um caso específico a ser estudado, que procurou meios para que sua implementação fosse possível e concretizada através de novas técnicas propostas pelo ensino remoto.

A pesquisa aconteceu na Instituição de ensino E.M.E.I.F. Cel. Alberto Engelhar que fica localizada na 9ª Rua, entre travessas 16 e 17, bairro Umirizal. A escola municipal abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o 5ª ano. Possui coordenação pedagógica, corpo técnico, uma comunidade próxima no que diz respeito à participação de atividades, interação e parceria com a instituição que tem um PPP elaborado.

Essas informações foram obtidas a partir de visitas ao local durante um ano, já que participamos de atividades como auxiliares de professores em sala de aula, reforçando atividades e ajudando alunos que precisavam de uma atenção maior relacionada ao ensino, mas vale ressaltar que essas observações foram lembradas de um tempo onde ainda não se via a possibilidade de cursar o curso de Gestão e Planejamento da Educação, foram atividades voluntárias com apenas a intenção de ajudar no ensino da instituição.

Sendo o PPP um documento que visa, dependendo da gestão, uma gestão democrática/descentralizada, ele é o documento que norteia a escola, portanto, toda instituição deveria segui-lo para um melhor funcionamento, de acordo com as necessidades da comunidade local e do contexto atual nacional, sendo atualizado anualmente ou de acordo com a realidade/mudanças que a escola pode vir a ter com o tempo.

Pode-se dizer que o diálogo entre escola e comunidade, não servirá para isolar o ensino formal/padrão e o funcionamento da instituição referente às suas atividades técnicas internas que são de extrema importância, mas para contribuir integrando realidades que são excluídas desse processo ou pelo menos, que fazem falta para a escola na hora de desenvolver atividades, já que o meio influencia bastante em toda a instituição. Por que não usar de conhecimentos advindos da própria realidade dessa

504 | comunidade para facilitar o trabalho pedagógico e uma gestão mais aberta a novas possibilidades?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa foi buscar compreender de que forma o PPP vem sendo vivenciado em meio a pandemia na E. M. E. I. F. Cel Alberto Engelhard, no município de Soure – PA. Mais especificamente objetivamos refletir sobre a importância do PPP para a escola e comunidade; analisar quais orientações pedagógicas estão contidas no PPP e para onde elas apontam; identificar as estratégias que foram utilizadas para a vivência do PPP de forma remota na E. M. E. I. F. Cel. Alberto Engelhard.

Para alcançá-los alguns métodos, técnicas e fundamentação teórica foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para dar maior confiabilidade aos resultados da pesquisa, foi relevante a análise da realidade a luz de determinados autores como Bezerra (2010), que aborda uma reflexão necessária sobre a relação escola e comunidade; D’Ambrósio (2005) e Paulo Freire (1989), que apresentam um apanhado sobre a educação contextualizada e qualitativa; Libâneo (2006; 2015), que traz uma reflexão através de escritos importantes sobre gestão democrática e planejamento. Estes teóricos se constituem como algumas das referências que fazem parte e fundamentam essa pesquisa.

O tipo de pesquisa escolhido foi o de cunho qualitativo, priorizando as diversas forma de ver e interpretar o mundo, sendo relevante para que possa entender a situação de uma forma mais ampla, de como acontece a vivência desse documento, o PPP na instituição de ensino partindo das reflexões e diferentes pontos de vistas dos sujeitos entrevistados.

O método utilizado foi o estudo de caso, tendo como suporte para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, que ocorreu com a diretora da instituição, uma docente e o coordenador pedagógico. O estudo de caso permite que, através de um caso analisado, possa-se conseguir novas possibilidades de resoluções para uma maior quantidade de casos como o estuda-

do, como por exemplo, a vivência do PPP em meio a educação remota, a escola estudada é a E. M. E. I. F. Cel. Alberto Engelhard, no entanto, a partir desde estudo, pretendesse ajudar ou possibilitar novas visões para solucionar problemas iguais ou parecidos que outras escolas posam vir estar enfrentando, fazendo com este método seja de extrema importância para o conhecimento científico do objeto estudado.

As entrevistas semiestruturadas são de fundamental importância também para este estudo, pois não se constituem de perguntas fechadas “sim” ou “não”, mas de perguntas abertas como as que estão em anexo, possibilitando um maior número de repostas, possibilitando um maior aproveitamento para contribuir com a pesquisa. Também foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição, com a intenção de ter uma visão ampla da escola e saber quais são os princípios norteadores que segue para um bom funcionamento.

Na análise correlacionamos os dados obtidos através das entrevistas com os autores já mencionados, a fim de ter um resultado satisfatório quanto a vivência do PPP na escola, mesmo em meio a educação remota.

O presente trabalho se divide em quatro sessões, sendo a primeira a tratar sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a escola e comunidade, apontando a relevância e papel deste documento para a comunidade escolar. A segunda sessão trará uma visão geral do lócus da pesquisa, bem como o tipo de pesquisa que realizou neste estudo, metodologia e análise do documento norteador da escola, o PPP.

Na terceira sessão, são apresentas as análises e discussões dos principais resultados obtidos com as entrevistas, correlacionados com autores, possibilitando verificar algumas linhas de fuga e estratégias que a escola adotou para que os princípios contidos no documento (PPP) não se perdessem em meio ao ensino remoto. Por fim, a quarta sessão se constitui das considerações finais e se foi ou não alcançado o objetivo geral deste trabalho.

506 | A importância do projeto político pedagógico (PPP) para a escola e comunidade

Neste primeiro tópico apresentamos uma abordagem sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que ele é, como ele deve ser construído e colocado em prática e, principalmente, como que se dá a sua implementação na escola mesmo em meio a um contexto pandêmico e, até que ponto a escola precisa envolver a comunidade em seu processo de elaboração.

O PPP é um documento de cunho democrático e deve ser elaborado pela instituição em conjunto com pessoas da comunidade escolar do seu entorno, possibilitando o conhecimento da realidade em que a instituição se situa, a valorização dos anseios e cultura local e levando em consideração, também, e não menos importante, como a comunidade vê o trabalho da escola e no que será possível melhorar. Ou seja, é um documento onde todos participam para além dos muros escolares.

Desta forma, cabe uma breve descrição sobre o porquê desse documento norteador ser chamado de Projeto Político Pedagógico e por que é tão importante a sua elaboração em conjunto com todos:

Imagem 1: definição de Projeto Político Pedagógico

Por que é um PROJETO ?	Porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período de tempo. Está constantemente em construção.
Por que é POLÍTICO ?	Por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
Por que é PEDAGÓGICO ?	Porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.

Fonte: Cardoso *et al*, 2018, p. 10.

A imagem de Cardoso (2018), exemplifica os porquês das três denominações que constituem o PPP e, essa exemplificação demonstra o porquê de este documento ser norteador e precisar de um planejamento e construção coletiva anualmente.

É um projeto porque nele se planeja ações a serem seguidas durante um determinado período, no caso dele, o período ideal é de um ano para uma nova atualização, pois quando um novo ano se inicia, novos discentes e famílias iniciam junto com a escola, novos desafios e realidades.

É político porque prepara seus alunos para viver em sociedade, atuantes e críticos, capazes de modificar suas realidades. E por fim, é pedagógico porque é a partir dele que se organiza as atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem, seus projetos, metodologias, princípios etc. por isso, este documento é tão importante em uma instituição de ensino, pois norteia todas as ações que se pretende desenvolver na escola.

Desta forma, o planejamento participativo segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (2012, p. 06) “[...] se dá a partir da comunidade interna e externa da escola, com propostas intencionadas e em favor da educação de qualidade [...]”, possibilitando uma visão mais ampla do contexto em que a instituição funciona. Este Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, se mostra como mais um exemplo a ser seguido, pois tem uma visão democrática e demonstra preocupação com a educação de qualidade.

A importância de saber o que as pessoas da comunidade, que rodeiam a escola, pensam sobre a educação, é muito válida, pois são pontos de vistas de extrema relevância para um bom planejamento escolar. A participação da comunidade na escola é algo imprescindível, mas que na maioria das vezes são ligadas apenas a reuniões de eventos de datas anualmente comemoradas. Segundo Libâneo (2015), a escola é um espaço onde se pode aprender e ensinar todos os anos durante o ano todo. Ao

508 | planejar seus meios de funcionamento é de extrema importância que a gestão e coordenação não olhem somente para o corpo técnico da escola, uma parcela da instituição onde se mantém centralizada a maior parte dos procedimentos burocráticos de uma instituição, mas para todos, pois é possível aprender tanto com os professores, coordenação, gestão, corpo técnico, quanto com faxineiros em seus modos de fazer faxina, cozinheiros, serventes, todos esses setores possuem a capacidade de aprender e contribuir com a escola para que a mesma cumpra seu papel formativo.

Desta forma, pode-se afirmar que se todos esses seguimentos, até os que não constituem parte da administração escolar, gestão ou coordenação, atuam no processo de ensino e de aprendizagem, por que não indivíduos da comunidade a qual a escola funciona? “[...] as pessoas aprendem com as organizações. [...]” (Libâneo, 2015, p. 1).

Contudo, não se vê um interesse das comunidades (ou da escola em envolver a comunidade) na elaboração de documentos oficiais ou de atividades escolares ao longo do ano, fazendo com que essas pessoas vejam a aprovação no final do ano de seus filhos, sobrinhos, netos, etc. como a principal meta a ser alcançada, excluindo um processo importante que é a vivência do PPP, onde estão os princípios bons e nuances libertadoras que a escola busca viver, ou pelo menos, que deveria buscar ao longo do ano letivo.

Através de um diálogo entre a escola e a comunidade mediado pelas orientações do PPP, mesmo à distância, pode-se proporcionar mais significado à aprendizagem dentro da instituição e proporcionar uma gestão que vise mais os anseios de sua instituição e da comunidade onde está inserida.

A partir desse pressuposto, cabe ressaltar a relevância que os documentos oficiais têm dentro de uma instituição de ensino e o impacto que eles podem causar em seu funcionamento, para tanto, torna-se relevante e necessário compreender o que o PPP tem provocado no ambiente escolar, pois:

Na escola não podemos afirmar que há uma completa interação entre todos os membros da comunidade. Podemos dizer que há diretamente uma interação entre professores e alunos e diretor. Os pais e o resto da comunidade escolar participam como expectadores e tem acesso somente aos serviços burocráticos (boletim, requerimentos etc.). Não há uma interação completa de fato. (Bezerra, 2010, p. 285).

A partir da afirmação que Bezerra faz, podemos perceber que se há interação comunidade e escola, é pouca, mas que quanto maior melhor. Por exemplo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento que deveria nortear a escola e que deveria estar sempre atualizado de acordo com a realidade existente e, principalmente, com a contribuição da própria comunidade do entorno da instituição, no entanto, na maioria das vezes, é elaborado por uma parte do corpo técnico e direção da instituição, centralizando o processo, excluindo uma parcela que é de fundamental importância, a comunidade.

O modo de fazer acontecer o processo de ensino de uma instituição, partindo da própria realidade, traz o contexto, o prazer, a motivação e, acima de tudo, a qualidade social, porque há a necessidade de um olhar mais amplo para as peculiaridades existentes nas regiões, para dar significado ao ensino e aprendizagem. Ou seja, “[...] concluímos que é de extrema importância que a escola, ao planejar e programar suas ações pedagógicas procure envolver sua comunidade na construção do conhecimento.” (Bezerra, 2010, p. 287).

Isso depende da forma como as pessoas envolvidas no processo de construção do PPP consideram o que é educação e como ela deveria ser efetivada. Libâneo (2002, p. 17) deixa evidente a sua concepção de educação quando afirma que:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido a prática educativa existe numa grande variedade de instituições

e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de vivência humana.

As diversas regiões onde as instituições de ensino estão inseridas, na maior parte dos casos, têm uma realidade completamente diferente, possuem costumes, culturas, fonte de renda, moradia, história, por meio das quais é possível trabalhar de forma diversificada e dinâmica, levando em consideração a esta realidade existente ao redor da escola.

A cultura segundo D' Ambrósio (2005, p. 101) “[...] é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, e ações e pelos comportamentos cotidianos [...]”, e as crianças já nascem em uma realidade na qual se aprende a valorizar a cultura local porque elas a vivem através de sua dança, comidas típicas, vestuário, falas, costumes, brincadeiras, dentre outras características, que muitas vezes não se fazem presentes dentro da instituição de ensino que elas frequentam todo dia.

O PPP é um documento que orienta e direciona a escola em seu ato de desenvolvimento de trabalho, por isso no processo de sua elaboração a escola busca respostas para algumas perguntas norteadoras para as ações que planeja elaborar e desenvolver: o que somos? O que queremos? O que fazemos? Dentre outras questões que servem para nortear o processo educacional da instituição de ensino. Sem ele, a escola fica sem um propósito, caminho ou princípio a ser seguido.

Temos realidades ricas e no processo de construção do PPP deve-se considerar que as pessoas têm um olhar aguçado e atento para os detalhes de suas vivências que são importantes na construção de conceitos e ideias. Tudo tem uma forte carga de saberes, contudo, muitas das vezes esses conhecimentos não se fazem presentes na hora da vivência nas escolas por conta da falta de um planejamento da instituição que pode se dar através do PPP. É necessário reconhecer que:

Quando a comunidade participa dos processos decisórios, está exercendo o direito e dever de cidadão na construção da democracia; e quando os objetivos são almejados coletivamente, os resultados alcançados são mais efetivos. Assim, à equipe gestora cabe incentivar a participação da comunidade escolar, respeitando as pessoas e suas opiniões, desenvolvendo a confiança entre os segmentos, assegurando o cumprimento das legislações educacionais vigentes e as normas repassadas pelo sistema estadual de ensino. (Stima-miglio, 2018, p. 11).

A escola é um espaço de todos onde a democracia deve ser exercida e, as contribuições que a comunidade oferece, valorizadas, pois a educação se dá para além dos muros dessas escolas e é de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem e ela deve acontecer através de um fazer pedagógico que correlacione realidade-ensino para uma aprendizagem mais significativa e funcionamento escolar melhor para os indivíduos da região marajoara, pois as ilhas pertencentes ao arquipélago do Marajó, como Soure, possuem singularidades, como a prática da pesca e seus modos e fazeres diferenciados, que é uma das principais fontes de renda nessa região, que por vezes não encontramos nem mesmo em livros didáticos que norteiam o ensino nas instituições escolares.

Além de proporcionar um reconhecimento, de forma que se sintam parte integrante e fundamental do processo ensino e aprendizagem e funcionamento escolar, tanto por parte da escola, quanto por parte da comunidade, a elaboração do PPP de forma democrática possibilita a participação de todos, de modo que um se sinta parte do outro, contribuindo uns com os outros, pois a educação é isso, uma troca e produção infinita de conhecimentos, sejam através práticas educativas formais, informais ou não formais.

A partir dele tem-se um caminho a ser seguido, tendo em vista que ele, com todos os seus princípios e fundamentos, torna-

512 | -se o “coração” de uma escola. Na segunda sessão abordasse-se sobre a análise do Projeto Político Pedagógico da escola Cel. Alberto Engelhard e metodologia de pesquisa.

As orientações pedagógicas presentes no PPP da E. M. E. I. F. Cel. Alberto Engelhard

Neste tópico, pretende-se abordar sobre os aspectos locais, estruturais e metodológicos da pesquisa, tendo por base a localização e estrutura do lócus e qual a sua natureza. Outro ponto importante a ser apresentado nesta sessão, é a forma como a pesquisa se desenvolveu, além da análise de campo, ocorreu a análise de um dos documentos oficiais da instituição, o PPP.

De antemão, torna-se necessário descrever a estrutura do lócus de pesquisa que, através de seus gestores vem ganhando força e qualidade para que seus funcionários e alunos possam desenvolver o trabalho e um ensino e aprendizado significativo e com mais comodidade.

Segundo entrevista com a até então diretora Eliana Ramirez, análise de campo e também em consulta ao PPP atualizado em 2021, a escola possui uma infraestrutura boa, dividida em dois blocos, a serem: bloco administrativo (comporta uma diretoria, um almoxarifado, uma secretaria e um depósito); bloco pedagógico (comporta nove salas de aula, uma sala de informática, um espaço cultural, uma sala de vídeo e leitura); e os demais espaços se constituem de dois banheiros para alunos, um banheiro de acessibilidade, uma horta, uma cozinha, área para alimentação e um elevado para caixa d'água.

Vale ressaltar que essa infraestrutura foi de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades remotas, tendo em vista a sala de informática onde, segundo entrevista com uma professora da instituição, coordenador pedagógico e diretora, valeu para a formulação de atividades por parte dos professores tendo como norteador desse processo os princípios estabelecidos no PPP da instituição.

Cabe destacar que a pesquisa é de cunho qualitativo na qual, segundo Oliveira (2008, p. 7), “[...] o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Foi pensando nas características desse método de pesquisa que foi decidido desenvolver a pesquisa.

Este estudo é classificado como estudo de caso, com a intensão de ampliar o entendimento acerca do tema abordado, através de entrevistas com o coordenador pedagógico, diretora e uma professora da instituição de ensino Cel. Alberto Engelhard, com o intuito de realizar averiguações sobre os desafios enfrentados pela comunidade e escola na vivência do PPP de forma remota, tendo em vista a importância deste documento para a instituição de ensino. Portanto, através do Estudo de Caso podemos:

[...] adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Adaptado da tradição médica, o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais. O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. (Goldenberg, 2004, p. 33).

Segundo Mirian Goldenberg, o estudo de caso se dá a partir de um caso que, quando estudado, pode dar soluções e possibilidades para uma maior demanda do mesmo. Ela cita que esse método é trazido das técnicas médicas, levando em consideração o estudo de um vírus, por exemplo, para curar uma doença que abarcou o mundo todo, partindo do micro para o macro. Busca-se, então, a partir do estudo na instituição de ensino sobre a importância do PPP para o ensino de forma remota, uma base para que outras instituições possam seguir para este feito ou, até

514 | mesmo, a partir deste estudo, encontrar outras formas de manter esse documento vivo e presente no dia a dia da escola, mesmo com ensino remoto, pois:

[...] é um documento preconizado pela LDB- Lei 9394/96, o qual deve ser construído coletivamente por todos os sujeitos do processo educativo, é um documento que possibilita um “raio X” da escola, identificando suas necessidades e demandas, ações e pretensões projetadas, operacionalizadas e avaliadas continuamente. Portanto, o Projeto Político Pedagógico constitui a identidade da Instituição Escolar que se revela nas ações dos diferentes aspectos internos e externos, rompendo dessa forma com o isolamento dos diferentes segmentos da escola pela efetiva promoção da participação coletiva. (Escola Cel. Alberto Engelhard, 2021, p. 6).

Busca-se, então, a partir do estudo na instituição sobre a vivência do PPP, uma base para que outras instituições possam seguir, até mesmo, a partir deste estudo, encontrar outras formas de manter esse documento atualizado anualmente e vivenciado na escola de forma participativa, com toda a comunidade escolar envolvida nesse processo, mesmo de forma remota, de acordo com o atual cenário mundial e local.

A escolha da escola foi feita a partir da vivência que a pesquisadora teve durante um ano na instituição, seu bom funcionamento, as possibilidades de diálogos estabelecidos com a comunidade e seu PPP sempre atualizado, ajudaram na escolha como locus de pesquisa, buscando analisar de forma essa escola se mantém e mantém suas relações, mesmo em meio ao ensino remoto.

Caminho percorrido para a obtenção de dados

A priori, foi necessária a aproximação, conversas e visitas foram feitas na instituição, tendo em vista que, no município de Soure, todos os profissionais da educação já estão devidamente vacinados, juntamente com uma boa parcela da comunidade local.

Posteriormente, foi necessária a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, atualizado em 2021. As metas e a participação da comunidade foram alguns dos enfoques da análise, tendo como objetivo comprovar se foi atualizado de forma democrática e se, mesmo em meio à educação remota, foi possível a vivência dele pelos seguimentos participantes do processo de construção que estarão explicitados logo no parágrafo seguinte.

Logo em seguida, as entrevistas aconteceram. Foram entrevistas com perguntas abertas que, segundo Goldenberg (2004, p. 86) possibilitam “[...] resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto [...]”. As perguntas foram feitas para a diretora, coordenador pedagógico e uma professora da instituição, a fim de obter respostas relacionadas a vivência do PPP na E. M. E. I. F. Cel. Alberto Engelhard, e

também sobre a participação das pessoas em sua construção, como da diretora, da coordenação pedagógica, da comunidade, de professores e do alunado por serem parte fundamental na construção e concretização do Projeto Político Pedagógico na instituição.

Em relação a essas práticas, procuro saber quais as ideias e possibilidades que foram pensadas para a atualização do PPP em tempos de pandemia. Por fim, foi feita a análise dos dados obtidos na pesquisa fundamentada em autores da área de estudo, evidenciando a importância do PPP nas instituições escolares, mesmo em meio à educação remota.

Uma breve análise do documento norteador: o Projeto Político Pedagógico

Quando se fala em educação, pensamos logo em autonomia, democracia, liberdade. Já avançamos muito ao longo da história, mas ainda há muito a se fazer mesmo enfrentando desafios de diferentes ordens. Segundo Stimamiglio (2018, p. 8):

Verifica-se que o grande desafio da Gestão Democrática é como incentivar a participação da comunidade nas discussões e tomadas de decisões para que esta se torne corresponsável pelos objetivos da escola em função do aprendizado dos estudantes.

Mas como fazer isso em tempos de pandemia? A comunidade em questão pode não ter conhecimento suficiente para entrar em uma videoconferência, ou, até mesmo, não ter um acesso à internet suficiente que os possibilite fazer como nos mostra o PPP da escola Cel. Alberto Engelhard (2021, p. 10).

O desafio de construir uma nova identidade escolar perpassa pela superação de uma formação acrítica e desinteressada. Pressupõe nos tornarmos sensíveis e preocupados com os déficits de aprendizagem escolar, visto estes como uma negação aos direitos intransferíveis do Ser humano. O acesso ao conhecimento não é apenas condição para a construção da autonomia do sujeito, mas é sem dúvida a condição fundamental para a efetivação da sua inserção social.

A reflexão que o PPP da escola faz na citação acima é, sem dúvidas algo que instiga o ser humano a ter novos olhares para o que existe cotidianamente e muitas vezes passa despercebido, pois mesmo com tantas dificuldades relacionadas ao ensino remoto, a escola precisa e necessita se reinventar sempre priorizando o que há de mais valioso que é o acesso ao conhecimento, sendo este, indispensável para que se constitua a autonomia, criticidade e valores dos discentes. Cabe destacar também que a família é parte fundamental nesse processo, pois é através da parceria que esse acesso se torna possível, através da colaboração.

A importância do diálogo comunidade e escola é uma interação que precisa acontecer com mais frequência, oportunizando novos caminhos para uma educação de mais qualidade, pois “As experiências dos educadores e demais profissionais evidenciam a família como elementos-chave no processo educativo escolar,

que podem viabilizar ações educativas decisivas para a formação de cada educando” (Escola Cel. Alberto Engelhard, 2021, p. 25), “Logo, concluímos que é de extrema importância que a escola, ao planejar e programar suas ações pedagógicas procure envolver sua comunidade na construção do conhecimento.” (Bezerra, 2010, p. 287), que consequentemente contribuirá significativamente para o seu pleno desenvolvimento.

A leitura e produção textual são de fundamental importância no desenvolvimento da criança, segundo a diretora da instituição (ver na sessão seguinte), as crianças precisam dominar a leitura e a escrita para então desenvolver outras habilidades como a criticidade, desta forma, em meio a um ensino remoto, houver muitas expectativas quanto ao apoio da família em relação a ajuda e orientação de atividades que eram entregues para fazer em casa. Segundo o PPP da escola Cel. Alberto Engelhard (2021, p. 12-14):

O processo de ensino e aprendizagem é muito relativo, sendo variável de acordo com a demanda correspondente. Assim o rendimento escolar depende de vários fatores tanto externos quanto internos. Convém destacar, no entanto que as maiores dificuldades, estão centradas na leitura e na produção textual, principalmente nas séries iniciais, porém, há uma expectativa de apoio familiar necessário para que a escola possa desenvolver sua proposta pedagógica [...].

Acredita-se que os fatores internos e externos que a citação traz, refere-se a fatores internos: ensino e aprendizagem na escola, sala de aula, meio escolar; fatores externos: comunidade e família auxiliando no processo de aprendizagem.

Verifica-se que, o apoio da família no ensino e aprendizagem das crianças é de fundamental importância, pois é perceptível o desenvolvimento das crianças relacionado aos estudos quando se tem um apoio da família, tanto quando se tem aula particular ou pais que orientam em casa nos estudos. “A partir dessas informações podemos estabelecer como princípio em

518 | nosso Projeto Político Pedagógico que cada criança seja concebida como sujeitos detentores de direitos que devem ser acima de tudo respeitado e amados.” (Escola Cel. Alberto Engelhard, 2021, p. 28).

A instituição de ensino Cel. Alberto Engelhard, prima por uma educação onde o direito da criança que é o acesso à educação, seja o maior ato da instituição e que este ato esteja atrelado ao amor, desta forma, não se vê esta instituição funcionando e caminhando sozinha e sim, sempre travando lutas pelo melhor para suas crianças, principalmente em salas de aula no que se refere ao amor do docente com seu discente.

Uma das maiores lutas foi manter o interesse e presença da família na instituição mesmo em meio ao ensino remoto, tendo em vista que, anteriormente a este processo, já se via por parte de alguns pais algum descaso com essa parceria e isso sempre influenciou no processo de ensino e aprendizagem da criança pois, segundo o PPP da instituição:

As assembleias ou reuniões ou encontros com os pais ou responsáveis são realizadas mensalmente, geralmente para falar assuntos referentes à escola, principalmente do educando considerando seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem ou de eventos que venham a ser promovidos pela escola, como atividades educativas, comemorações cívicas e outras. [...]

No entanto, os que mais a frequentam são os pais ou responsáveis que compreendem a necessidade de acompanhamento familiar, e como resultado comprova-se o desempenho satisfatório dos filhos. Mas, em outros casos a ausência dos pais e responsáveis tem sido bastante preocupante, haja vista, que neste aspecto é consenso a importância do acompanhamento e apoio familiar nas atividades escolares. (Escola Cel. Alberto Engelhard, 2021, p. 13).

Segundo Atie (1999, p. 03) *apud* Bezerra et al (2010, p. 281) “Hoje, o desafio que se coloca diante da escola é fornecer educação e informação para toda a vida [...] ela precisa romper

seus muros e estar plenamente inserida no seu tempo e na comunidade a qual pertence [...]”, conhecendo o meio em que a escola está inserida e poder contribuir ainda mais com uma educação que tenha um sentido, um significado ao ensinar e, para isso, a comunidade precisa estar presente na escola para que ambas possam se conhecer e desenvolver um trabalho partindo da própria realidade da comunidade escolar, almejando sanar suas preocupações e anseios quanto a problemas relacionados a educação dos discentes.

É preciso também da participação dos pais e responsáveis para que a educação aconteça com mais eficácia, tendo em vista a sua importância e presença na vida dos educandos. É ainda, imprescindível que a educação seja algo transformador de realidades dentro e fora da escola e não somente repasse de conhecimento para formar mão de obra qualificada, que reproduza apenas aquilo que o capitalismo quer em detrimento da criticidade social.

É dentro desta perspectiva que Atie (2010) propõe romper muros e contribuir ainda mais para uma educação de qualidade que priorize o ensino e aprendizagem da criança e não somente o quantitativo de aprovações anuais, juntamente com uma visão democrática de elaborar projetos e técnicas que viabilizem a participação da família na escola.

A escola precisa buscar meios para que técnicas e metodologias inovadoras possam ajudar no ato de uma gestão democrática, bem como, na elaboração de documentos como o PPP, em um novo tempo (educação remota), em que todos os seguimentos devem estar envolvidos para construir uma visão geral do novo contexto brasileiro e regional em que a escola está inserida.

Essa busca por aparatos tecnológicos gerou resultados durante a pandemia, pois a partir das entrevistas foi evidenciado que a escola e toda sua comunidade lançou mão de atividades desenvolvidas através de celulares, videoconferências, computadores. Desta forma, o que se constituía como uma possível

520 | linha de fuga para um desenvolvimento democrático de elaboração de projetos mesmo em meio a uma pandemia, no desenrolar da pesquisa se concretizou, mostrando que as novas tecnologias são de fato mais um recurso para se manter escola e comunidade em constante sintonia.

É importante salientar que, as atividades presenciais estavam suspensas por tempo indeterminado, contudo, segundo entrevistas que serão apresentadas na sessão seguinte, mostram que a escola seguiu as orientações do PPP, sempre colocando em evidência um planejamento participativo e democrático da escola com a comunidade a qual está inserida, que sempre priorizam o ensino e aprendizagem das crianças, mesmo em meio ao ensino remoto, como mostra o trecho do PPP da escola que diz: “Nossa escola será um ambiente onde educadores e educandos fortalecerão dia-a-dia uma relação dialógica e democrática, por que juntos estarão interessados em um único objetivo – A FORMAÇÃO HUMANA.” (Escola Cel. Alberto Engelhard, 2021, p. 43).

A visão democrática do PPP da escola evidencia o que foi observado em campo, uma escola parceira de sua comunidade e ciente de suas metas, sempre priorizando o melhor para que possa desenvolver um trabalho satisfatório em conjunto.

Para concretizar esse intento, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração propostas para a melhoria da educação. (Bezerra, 2010, p. 282).

Segundo Bezerra (2010), a educação não é somente dever da escola, mas também da família e do estado, onde se precisa ter uma parceria sólida para que funcione e o seu objetivo que é o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, seja

alcançado, visando estabelecer uma relação estreita entre realidade local e ensino, onde tanto a comunidade em geral quanto a escola estejam entrelaçadas em uma relação frutífera no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da criança e o bom funcionamento da escola, de forma que transforme seus educandos em leitores críticos e modificadores de sua própria realidade.

Mais adiante, o próximo tópico discorrerá sobre os impactos que a pandemia causou na educação, estratégias que os profissionais precisaram utilizar para driblar os entraves que o distanciamento social ocasionou, será possível, de uma forma eficaz, uma gestão democrática e funcionamento harmônico do sistema educacional mediante uma pandemia? Procura-se aqui também, fundamentar conceitos de educação e gestão democrática, no que se refere a vivência do PPP em meio a pandemia do covid-19.

As estratégias que foram utilizadas para a vivência do PPP de forma remota na E. M. E. I. F. Cel. Alberto Engelhard

Esta sessão tem como norte, as entrevistas feitas com a diretora, coordenador pedagógico, e uma professora da instituição de ensino Cel. Albert Engelhard. Como já descrito na sessão anterior, as entrevistas foram feitas com perguntas abertas, deixando o entrevistado à vontade para falar e colocar seu ponto de vista sobre o assunto abordado. Vale ressaltar que a entrevista feita com a diretora foi de forma presencial, mas com o coordenador e professora, foi aplicado questionários com as mesmas perguntas, pois foram de forma remota via *Whatsapp*, por estarem em viagem, então foi enviado o questionário para ambos em formato *PDF* e por meio de áudios, eles responderam às perguntas.

As entrevistas ocorreram no cenário pós-pandemia, e trouxeram um apanhado de informações muito grande quanto às dificuldades enfrentadas no período pandêmico, no entanto, foi percebido nas três entrevistas que a importância do PPP da

522 | instituição é grande, que esse documento é indispensável, pois é a partir dele e de seus princípios, mesmo em meio a educação remota, que a escola pauta seu bom funcionamento, mesmo porque:

Um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino é o Projeto Político-Pedagógico, também conhecido por PPP. Este documento corresponde a um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional. (Cardoso *et al*, 2018, p. 9).

Cardoso *et al* (2018), explicita em seu texto que o Projeto Político Pedagógico é um documento de extrema importância para as ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, assim como para a gestão no sentido de nortear as suas ações administrativas. Para que se tenha uma visão suficientemente ampla da comunidade escolar, é necessária uma construção participativa e ativa da comunidade que rodeia a escola, para então se ter um panorama da realidade local.

[...] em relação a essa pergunta aí, os professores fizeram as atividades remotas, utilizaram veículos de informação como a internet, para trabalhar e desenvolveram essas atividades voltadas para o PPP, pois a maioria dos planos, das ações da escola, constam no PPP, então o PPP, se você for observar bem, o da nossa escola, ele é a nossa realidade, são as nossas ações que são amarradas nele e que os professores vão desenvolvendo, estão todas no nosso PPP, é a nossa realidade. Então o professor trabalha assim, ainda que remoto, ele trabalha voltado e em cima do PPP. Lógico que esse ano foi diferente, não foi assim, digamos, cem por cento, mas a maioria das ações, tão amarrada dentro do PPP, elas são as ações cotidianas do professor. (Diretora, 2022).

A resposta a cima partiu da seguinte pergunta “Quais estratégias metodológicas os professores usaram para realizar o ensino remoto? Elas atenderam as determinações do PPP? E na

fala da diretora da instituição foi percebida muita propriedade com que ela relata as informações referentes a escola e ao documento norteador.

Cabe considerar a participação e contribuição que o PPP teve nessas atividades em meio a pandemia, ele como documento norteador, orientou as práticas e metodologias que a escola adotou para continuar, pelo menos chegar perto do que era o seu desenvolvimento de atividades anteriormente feitas presencialmente. “Nessa perspectiva, além de organizar os objetivos e ações da escola, é um projeto que tem como foco as questões de aprendizagens inerentes ao ambiente escolar que direcionam o processo de escolarização [...]” (Cardoso, 2018, p. 9).

A visão da gestora é claramente uma visão democrática relacionada a todas as atividades desenvolvidas na escola, inclusive na elaboração do PPP, em respostas a pergunta “como se deu a elaboração do PPP da escola?” ela acrescentou:

A elaboração do PPP se deu em conjunto, foi todo o corpo administrativo, direção, todos os profissionais da educação, todos os seguimentos, família, alunos, todos participaram na elaboração. Inclusive duas comunidades locais aqui da redondeza também fizeram parte da elaboração do PPP, duas entidades daqui, que foram a Associação dos Caranguejeiros daqui do bairro do Umirizal e a Associação das Mulheres do Umirizal, que fizeram parte aqui com a gente. (Diretora, 2022).

Muito se fala em teoria sobre a importância da participação da comunidade nas atividades escolares, mas quando nos deparamos com a realidade através das entrevistas isso se evidenciou, pois ficou explícito na fala da diretora que a parceria dessas duas partes aconteceu no processo de elaboração do PPP de fato e isso é de suma relevância para o processo ensino e aprendizagem das crianças.

A pandemia teve um impacto muito grande no que se refere ao desenvolvimento intelectual dos educandos e também no trabalho dos professores, no entanto “[...] as dificuldades en-

524 | contradas no estudo não podem levar os alunos ao desânimo. O professor deve colocar essas dificuldades como desafios a vencer” (Libâneo, p. 12, 1990), colocando ainda mais em evidência a importância dessa participação da comunidade. Desta forma, a diretora salienta esta questão respondendo a seguinte pergunta: Qual foi o maior impacto que a pandemia causou na educação escolar?

Então, a pandemia pegou a gente de surpresa e esse, quase dois anos, praticamente, pois aqui nós voltamos em setembro e não deu tempo quase de fazer nada, a gente sentiu muito. Então nossas crianças vieram com dificuldades, com certos comportamentos, mas nada que a gente não pudesse tentar reverter. A gente vai conseguir realizar já nesse ano? Não, mas a gente vai na busca do tempo, fazendo o possível pra que a gente possa sanar esse problema que não vai ser fácil [...] (Diretora, 2022).

De acordo com a fala acima citada da diretora, é possível compreender que haja certa aflição, pois quase dois anos de pandemia é muito tempo para uma criança que está em pleno desenvolvimento de suas habilidades. Ao passar esse longo período em casa, sob os cuidados dos pais, as crianças se acostumaram com as responsabilidades do lar. Muitas não conviviam com frequência com outras crianças e os meios de ensino não foram tão efetivos, tendo em vista a capacidade e disponibilidade dos pais e responsáveis para dar um ensino adequado, tudo isso influenciou nesse processo.

Mas a escola está confiante em vencer as dificuldades causadas pelo ensino remoto, os alunos vieram com dificuldades variadas, principalmente na leitura e escrita, mas os professores e escola como um todo estão se desdobrando em flexibilizar atividades para que possam sanar as dificuldades presentes na aprendizagem dos alunos. Com isso, o coordenador enfatiza quando responde a seguinte pergunta: Qual foi o maior impacto que a pandemia causou na educação escolar?

O maior impacto, com certeza foi o processo ensino e aprendizagem. Nós sabemos que o ensino remoto não foi aquilo que a gente esperava, porque a função de ensinar é meramente do professor, ele que tem essa orientação, a prática pedagógica de trabalhar os conteúdos didaticamente com os alunos, os pais não tem essa didática. Então, com isso ficou muito a mercê as atividades para os alunos. Muitas atividades a gente sabia que não eram os alunos que faziam, eram os próprios pais, tanto que depois, quando eles retornaram da pandemia, a gente viu a dificuldade tremenda dos alunos, tremenda mesmo, aluno mesmo que regrediu bastante, o ensino remoto não foi positivo no processo ensino e aprendizagem [...] (Coordenador, 2022).

O ensino remoto causou muitos problemas, de início, o distanciamento social, problematizando a relação aluno professor que, mesmo via celular, videoconferência, não supre todos os anseios que os alunos procuram quando se trata da alfabetização, o corpo a corpo é sim de extrema importância para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Houve parceria por parte da família, no entanto, de acordo com a fala do coordenado, foi perceptível a preocupação em relação a alguns atos precipitados dos pais relacionados as atividades remotas, como bem o coordenador disse, a função de ensinar é do professor, mas isso não implica em os pais auxiliarem de alguma forma seus filhos, contudo, o que foi visto, talvez por falta de tempo ou paciência, os próprios pais fazendo as atividades das crianças almejando a aprovação no fim do ano em detrimento da aprendizagem das mesmas, uma situação preocupante que refletiu quando as aulas presenciais retomaram.

A diretora, coordenador e professora também citam que tiveram famílias que buscaram conviver em fazendas, buscaram outros estados, outros ambientes, fazendo com que a criança se afastasse cada vez mais da escola e fazendo com que os próprios professores fizessem uma busca ativa dessas crianças indo nas casas levar as atividades, sempre se preocupando com o ensino e aprendizagem das mesmas.

Neste período de afastamento, também houve os meios de comunicação, ajudaram bastante, pois permitiram fazer chamadas para os pais para a entrega de atividade ou até mesmo o envio de atividades via aplicativo de *WhatsApp*, para aqueles que não se afastaram tanto quanto aqueles que se deslocaram para fazendas ou outros lugares onde não permitiam sinal de celular e internet. e o coordenador salienta sobre esses meios respondendo a seguinte pergunta: Houve parceria com a comunidade para que o ensino remoto fosse melhor desenvolvido?

Como isso se deu? O PPP orientou nesse sentido?

[...] os meios de comunicação, principalmente os meios digitais como o *WhatsApp*, foram importantíssimo, por que como muitas famílias ainda tinham receio de sair de casa, ir até a escola buscar atividade e muitos alunos também sumiram da escola nesse período também, poucos foram buscar atividade, então a gente mesmo ia fazendo a entrega das atividades na casa, na residência deles [...] (Coordenador, 2022).

A persistência da escola em entregar as atividades foi de extrema importância para o avanço das habilidades dos alunos e essa busca ativa, teve como base o PPP da instituição, pois “[...] ele é importante em qualquer momento por que ele é um documento norteador, ele que norteia as nossas, as nossas atividades [...]” (Coordenador, 2022). Partindo deste pressuposto, a professora da instituição explica:

É... mesmo em meio ao ensino remoto, durante esse período, foi um momento muito assim, desafiador, preocupante, e nesse momento o PPP se tornou um documento que a gente se serviu de apoio, para a gente se apoiar, porque lá já estavam estruturadas as ações, já estavam ali algumas decisões políticas, algumas decisões pedagógicas, onde o eixo norteador é... já estava ali traçado, o ensino e aprendizagem das crianças. Então isso era o objetivo que a gente tinha que colocar em prática e para continuar o conhecer do trabalho na aprendizagem das crianças e foi assim, um movimento

muito importante, esse documento, nesse período do ensino remoto, onde o foco principal foi o ensino e aprendizagem das crianças. (Professora, 2022).

527

A resposta a cima se refere a seguinte pergunta “mesmo em meio ao ensino remoto, houve algum movimento para a atualização do PPP nesse período?, quando foi perguntado sobre o PPP, a professora logo o relacional com as atividades ocorridas na escolas, evidenciou a importância do Projeto Político Pedagógico para as ações mesmo em meio ao ensino remoto, confirmou que segue o documento e suas ações por que já estão planejadas e estruturadas, praticas que precisam serem seguidas com um objetivo maior, o ensino e aprendizagem das crianças.

Ao refletir sobre a fala da professora, foi possível perceber que, mesmo em meio a pandemia, o PPP foi de fundamental importância e que, inclusive, nele estavam descritos princípios, metas, e caminhos a serem traçados, e que em todos esses caminhos o processo ensino e aprendizagem das crianças se constituía como o principal foco. Isso foi possível por quê:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (Vasconcellos, 2014, p.169 *in* Cardoso, p. 10, 2018).

Desta forma, é válido pensar que o PPP carrega consigo também, além das descrições do cenário educacional atual regional, metas que visam e priorizam o bom desempenho da escola em prol de uma questão maior, o desenvolvimento educacional das crianças. Com a fala da professora, se torna claro que este documento é o coração da escola e que necessita estar de

528 | acordo com as diversas questões que se apresentam ao longo de cada ano. Quanto a isso ela diz que:

[...] a questão de número um, que fala sobre o que é o Projeto Político Pedagógico, eu sempre penso e acredito nesse conceito, que é um documento muito importante para a escola e é um documento assim, que ele é feito compartilhado, na construção dele, não participam somente professores, mas também a direção da escola. Um todo envolvido para participar dessa construção. É um documento que ali vai estar todas as ações pedagógicas da escola né, que foi decidido naquele momento, as ações muito importantes. Uma ferramenta assim, que vai servir de apoio para uma pesquisa, onde a gente vai lá, pesquisa, e lá está um regulamento sobre a ação escolar, ação de toda a comunidade escolar. (Professora, 2022).

A vivência do PPP se faz necessária, porque é um documento em constante mudança, assim como a sociedade em geral, pois uma escola de funcionamento presencial, não permanece igual em período pandêmico. Existem descobrimentos novos, metodologias novas. Existe o aprender ensinando. Como saber o que fazer se não se sabe o que já está feito? Por isso é tão importante a vivência e disponibilidade dos PPPs nas instituições, para se ter uma base do que é possível melhorar de acordo com o período e modos de vivências anteriores e atuais.

É perceptível a vivência que a escola teve em relação ao PPP, quando se ver que todas as suas ações foram voltadas para este documento norteador, principalmente o ensino e aprendizagem que, mesmo em meio a todas as dificuldades trazidas pelo ensino remoto, os planejamentos e atividades feitas pela escola para enfrentar esse período, foram de acordo com o que estava previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

Considerações finais

Todas as perguntas foram respondidas com o intuito de solucionar a seguinte problemática: Quais os desafios no processo

de vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da pandemia da covid-19 na E.M.I.F. Cel. Alberto Engelhard, em Soure – PA? Este então, foi respondido através do seguinte objetivo alcançado: compreender a forma que o PPP vem sendo vivenciado em meio a pandemia na E.M.E.I.F. Cel. Alberto Engelhard, no município de Soure-PA.

Essa pesquisa evidenciou a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) na educação escolar. Evidenciou-se também a importância de um planejamento participativo ao gerir essa prática de elaboração, atualização e vivência desse documento, mesmo em meio a tantas dificuldades acarretadas pelo ensino remoto causado pela pandemia da COVID – 19, dentre estas tantas dificuldades mostradas pelas falas dos entrevistados, a dificuldade “gritante” na fala da diretora, coordenador e professora da instituição, foi a dificuldade tremenda com que os alunos retornaram para a sala de aula referente ao ensino e aprendizagem, mas que a escola está lutando para vencer esse entrave.

. As informações obtidas através das análises documentais e das entrevistas foi de que, mesmo em meio a educação remota, ocasionada pela pandemia, o PPP foi imprescindível no ato de educar, planejar e dirigir uma instituição de ensino, ele teve sua presença sempre viva em todas as ações desenvolvidas nesse processo, então sim, ao concluir este intento foi perceptível que a vivência do PPP foi possível mesmo em meio ao ensino remoto.

As entrevistas mostraram que o PPP é um documento norteador que serve como base para toda a comunidade escolar e que consegue, através de sua ampla visão institucional e local, organizar da melhor forma essa instituição para trabalhar o alicerce humano que é a educação de crianças, jovens e adultos. Segundo Libâneo (2015), organizar significa pôr ordem na casa. Planejar e pôr em prática as ações fundamentais para um bom convívio e desenvolvimento institucional.

Espera-se que, esta pesquisa sirva de fonte de pesquisa para outros trabalhos, sempre a luz dos olhares que planejam e almejam uma educação pública de qualidade, que vise o qualitativo em detrimento do quantitativo.

Referências

BEZERRA, Zedeki Fiel et al. *Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária*. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010.

CARDOSO, Alessandra et al. *O Papel do Diretor Escolar e a Organização do Trabalho Pedagógico: Documentos Norteadores da Escola*. Coleção: Gestão em Foco – Unidade 1 – Conhecendo o Projeto-Político-Pedagógico. Paraná, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Universidade Estadual de Campinas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, 0n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. P. 49. V. 4.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos*. Cascavél, PR, 2015.

MEDEIROS, Márcia et al. *Estudo do livro etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade do autor Ubiratan de D'Ambrósio*. Projeto teia do saber. [2003 ou 2004]. Disponível em: ht-

[tps://www.feis.unesp.br/Home/Extensao/teia_saber/Teia2003/Trabalhos/matematica/Apresentacoes/Apresentacao_06.pdf](https://www.feis.unesp.br/Home/Extensao/teia_saber/Teia2003/Trabalhos/matematica/Apresentacoes/Apresentacao_06.pdf). Acesso em: 16 de set. de 2019.

531

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. *Revista Unioeste. Travessias*. V. 2. N. 3. 2008. Disponível em: [erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459](http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459). Acesso em: 18 set. 2019.

STIMAMIGLIO, Janete de Fátima et al. *Gestão Escolar Democrática*. Paraná: Governo do Estado, 2018.

17

Representatividade feminina na gestão do ensino superior: a experiência da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Luciete Cardoso Pompeu

Gilcilene Dias da Costa

Resumo: Por meio da noção de representatividade feminina, esta pesquisa percorre as experiências narradas por mulheres gestoras no ensino superior, desenvolvidas atualmente na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, considerando-se os desafios que enfrentam ao assumirem cargos de gestão em meio às relações de poder. O objetivo é analisar como a representatividade feminina se faz presente nos espaços de gestão do Campus, na percepção de mulheres gestoras e de estudantes, e como se dá a participação dessas mulheres em uma perspectiva de gestão-mulher no ensino superior. O referencial teórico pauta-se nos estudos de gênero e nos feminismos múltiplos de autoras como Perrot (2013), Safiotti (1987), Adichie (2017), Louro (1997), hooks (2019) entre outras. A metodologia é qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de formulário online de entrevistas aplicado a 4 (quatro) mulheres gestoras e a 20 (vinte) alunas do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, a fim de obter diferentes olhares sobre a questão da representatividade feminina na gestão do ensino superior. Os resultados apontam uma crescente presença de mulheres na gestão do ensino superior, com a possibilidade de se ampliar sua representatividade na perspectiva de uma gestão-mulher na educação, contudo, como ainda predomina um maior número de homens na gestão, é necessária a continuidade das lutas e ações formativas que caminhem ao encontro da equidade de gênero e do reconhecimento da representatividade feminina, a fim de consolidar a perspectiva de uma gestão-mulher nesta instituição.

Palavras-chave: representatividade feminina; gestão-mulher; feminismos; democracia; ensino superior.

Introdução

Falar sobre a importância da representatividade feminina na gestão da educação é praticar a cidadania para o reconhecimento da equidade de gênero. É reafirmar no cotidiano das instituições que temos o direito de habitar os espaços de gestão do ensino superior, apesar de estarmos presentes em meio a um machismo institucionalizado. Deste modo, a reflexão acerca da presença da mulher na gestão da educação e sua articulação na dinâmica da sociedade é de extrema importância, visto que atualmente o feminino vem buscando ocupar o seu espaço no

534 | mundo do trabalho, contudo, mesmo com as lutas e as conquistas históricas, as pesquisas feitas a respeito da disparidade entre os gêneros mostra como as mulheres ainda estão distantes de alcançar a igualdade de gênero.

Nota-se que atualmente na sociedade é evidenciado um discurso a favor da igualdade de gênero, sendo inclusive divulgado com maior frequência na tv, propagandas e mídias sociais. Ressalta-se, com isso, o trabalho de mulheres do movimento feminista para que essa discussão ganhasse visibilidade ampliada. Assim, os ativismos de mulheres provocam o reconhecimento a respeito da presença feminina nos diferentes campos, como no mercado de trabalho, na ciência, nas artes, na literatura entre outros. É nesse sentido que o conceito de representatividade feminina, surgido do movimento feminista, pode significar o reconhecimento e a capacidade inspiradora do alcance das mulheres na sociedade.

Contudo, embora atualmente as mulheres estejam mais presentes nos espaços públicos, sabe-se que ainda estamos distantes de alcançar de fato uma paridade de presença, ou seja, estar presente de fato sem o outro para “representar” a mulher. Considerando a perspectiva de gestão-mulher, para além da presença da mulher na gestão, como a busca de outras formas de se experienciar a gestão no ensino superior, indaga-se: como se pensa a representatividade da mulher nos espaços de gestão? O que elas provocam ao ocupar espaços políticos, especialmente nas mulheres estudantes, tendo em vista que mesmo com sua presença feminina ainda enfrentam inúmeras dificuldades, devido aos estereótipos por serem mulheres ocupando cargos públicos demarcados pelo machismo e por relações de poder? Com isso, pensa-se a perspectiva de uma gestão-mulher como linha de fuga à visão de submissão ao masculino dominante, divergindo da ideia de incapacidade e fragilidade feminina. Uma gestão-mulher faz emanar a potência de devir mulher, possibilitando uma perspectiva focalizada na participação da mulher nos espa-

ços de poder e decisões na gestão do ensino superior.

Assim, esta pesquisa considera que as instituições devem questionar a falta de mulheres na gestão e abrir caminhos para a perspectiva de uma gestão-mulher com maior continuidade nos cargos. Assim, a justificativa desta pesquisa é baseada na necessidade de uma crescente ascensão da mulher em cargos em meio a relações de poder, em um ambiente culturalmente masculino. De acordo com Ambrosini (2017, p. 8), “quando se analisa a representação de mulheres em cargos de reitor e vice-reitor, por instituições distribuídas nas cinco regiões do país, este número se altera e mostra representações mais igualitárias ou mais discrepantes, dependendo da região”. Contudo, a autora apresenta que “a única região do país onde as mulheres são maioria no cargo de reitora é a região centro-oeste, com 60% de representação.

Já a região onde há menos mulheres exercendo o cargo de reitor é a sul, com aproximadamente 18% de representação, num total de 11 universidades federais” (Ibidem, p. 8).

Tendo em vista esta disparidade, e a quebra das desigualdades, esta pesquisa se volta ao potencial da presença mulher-gestora como uma ruptura de estereótipos que definem o papel da mulher na sociedade. Desse modo, a discussão deste estudo se volta para as experiências, práticas e narrativas das condições de emergência de uma gestão-mulher na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, problematizando a noção de representatividade feminina na gestão do ensino superior. O objetivo consiste em analisar como a representatividade feminina se faz presente na gestão do ensino superior na percepção de mulheres gestoras e estudantes. Além disso, busca compreender os desafios que a mulher enfrenta ao assumir cargos em meio às relações de poder, e demonstrar como essas mulheres criam artes de governo ao assumirem os cargos de gestão.

Assim sendo, a relevância da pesquisa está em potencializar o número crescente de mulheres em cargos de poder, como

536 | bem destacamos nas entrevistas as gestoras ou sub-gestoras que fazem resistência frente a um espaço majoritariamente masculino. Nesse sentido, Ambrosini (2017, p. 4) problematiza o espaço universitário ao identificar que “esta sub-representação também tem acontecido com alguns cargos gerenciais dentro das universidades brasileiras, embora com números de representação bastante variados e mais otimistas, mas quase nunca se igualando ou ultrapassando a representação masculina”. Isto chama atenção para a verificação de como especificamente na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá esse número se apresenta.

Nesse viés, tendo em foco a observação de ações mobilizadas por mulheres gestoras e professoras que incluíam e discutiam pautas e lutas de interesse das mulheres, e muitas vezes estas lideravam projetos, trabalhos e eventos voltados a essa temática, algumas delas acabaram por dispor de grande admiração e motivação para as alunas e a instituição em geral. Com isso, esta instituição se apresenta, em potencial, como um locus de representatividade política para as mulheres da comunidade acadêmica.

Dessa forma, a relação entre gestão e representatividade foi retratada através das experiências e vivências das gestoras da UFPA em Cametá, que dialogaram sobre suas lutas, práticas e desafios. Em vista disso, as entrevistas foram narrativas documentadas, para o registro e discussão sobre as experiências destas mulheres gestoras e seu modo feminino de governar que atravessa a condição de ser mulher, mãe, gestora, pesquisadora, professora, provedora da família entre outras funções e atividades que se entrelaçam ao viver de outras mulheres estudantes do Campus. Ressaltamos que, para as estudantes entrevistadas, têm grande importância a presença de mulheres nos espaços de gestão, como forma de promover práticas, reflexões e discussões na perspectiva da gestão-mulher, sendo emergente a representatividade feminina e suas mobilizações nestes espaços.

Para a efetivação da pesquisa, pensando nas mulheres que acompanham e se inspiram nestas representatividades, além de mulheres que atuam em cargos de gestão, foram investigadas as narrativas de mulheres estudantes do Campus, através de um formulário online, a fim de compreender o que essa presença representa para as universitárias, isto é, pelo olhar de quem acompanha a gestão feminina de uma perspectiva diferente. Almeja-se, com isso, ouvir narrativas das e sobre as gestoras que apresentam particularidades de ações políticas e que são notadas por essas estudantes.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo teórica e bibliográfica, focalizando nos conceitos de representatividade feminina e gestão-mulher, sob o estudo de autoras como, Ambrosini (2017), Safiotti (1987), Louro (1997), hooks (2019), entre outras. Como caminho de investigação utilizamos uma abordagem qualitativa em ciências humanas que busca compreender o tema pesquisado, estudando as suas particularidades, experiências individuais e em grupos, entre outros aspectos. O método utilizado para a pesquisa de campo foi a entrevista narrativa, devido a essas narrativas permitirem um aprofundamento nas práticas, desafios e experiências dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “as entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana (...)”. Através do narrar das histórias, os sujeitos experimentam ao mesmo tempo uma aproximação de sua vivência através dos relatos e uma maior reflexão da sua história.

As entrevistas narrativas foram feitas em vista de um diálogo entre mulheres gestoras e a pesquisadora. Tendo em vista que a ênfase é ouvir os relatos e experiências vividas pelas entrevistadas. Também foram inseridas as narrativas de mulheres

538 | estudantes sobre a questão da representatividade feminina e as suas percepções ao pensar nas lutas enfrentadas e as mudanças ocasionadas em uma instituição como o CUNTINS/UFPA, que configura um potencial avanço na presença de mulheres gestoras no ensino superior.

A escrita das experiências, revela as influências recebidas, o papel das pessoas e dos recursos disponíveis que contribuíram para a construção da identidade, das aprendizagens e dos caminhos escolhidos. Auxilia na identificação das dificuldades que as mulheres encontraram no desempenho de sua vida, observando não apenas a sua condição feminina, mas esta condição atrelada às nuances de etnia/raça, geração e classe social. (Castro, 2017, p. 2)

A escrita das vozes traz à pesquisa os relatos que envolvem as experiências de mulheres gestoras, tendo em vista que a representatividade se mostra essencial também na pesquisa, pois, a maioria dos cargos de poder ainda são ocupados por homens.

As participantes deste estudo são 4 (quatro) mulheres gestoras que recentemente atuaram nas faculdades e/ou cargos de coordenação no CUNTINS/UFPA, sendo mulheres escolhidas por exercerem cargos de direção em faculdades que têm essa presença mais contínua. Também entrevistamos 20 (vinte) mulheres estudantes do Campus, para averiguar o que isso representa para elas enquanto estudantes, através de outro olhar, mais voltado à significação da presença feminina na gestão do ensino superior. As estudantes são das faculdades de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Agronomia, Ciências Naturais, Matemática e Sistema de Informação.

Por fim, essa investigação corrobora as pesquisas sobre a educação no campo político e social, tendo em vista que é nesses campos que essa discussão acontece e contribui diretamente com as discussões sobre a representatividade feminina na gestão do ensino superior. A discussão nesse campo também atua e contribui na compreensão dos aspectos da gestão educacional e

Interligando os conceitos: gestão e representatividade

Mulheres gestoras que ocupam um cargo de poder representam para as alunas e professoras a capacidade de a mulher exercer o que desejar. Ademais, são forte influência ao alcançarem uma colocação de reconhecimento. Perrot (2013), ao pensar sobre a divisão dos poderes entre homens e mulheres, esclarece que os homens teriam o poder do estado, o poder político, o poder de decidir, enquanto as mulheres teriam os poderes informais (domésticos, de bastidores etc.). Esta ideia há muito perpetuada ainda hoje faz eco na sociedade e reverbera no mundo do trabalho desenvolvido pelo feminino, como é o caso da gestão.

Nesse sentido, sabe-se que o caminho percorrido até ocupar o cargo de gestão não é fácil, sobretudo quando se é mulher. Pois, uma vez que se adentra estes espaços a mulher convive com o machismo, assédio, salários inferiores entre outras coisas, que decorre da visão masculina de mundo, na qual se acredita que os homens são mais competentes, mais capacitados e superiores as mulheres. Assim, para Barreto (2012, p.10), “os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas”. Com isso, percebe-se que a (re)produção dos preconceitos e estereótipos referentes às mulheres e seu papel no mercado de trabalho precisa ser cessada.

Neste interim, o rompimento com os estereótipos tem a ver com a quebra da forma com que a mulher é vista socialmente. As novas representações da mulher atuam no reconhecimento da multiplicidade do feminino. Segundo Silva; Silva (2019, p.46 *apud* Johnson, 2000), há dois tipos de representação: a representação do tipo “descritiva”, em que os representantes compartilham as características sociais e demográficas dos representados,

540 | e a representação “substantiva”, que se dá pela representação da busca de políticas favoráveis aos interesses daqueles que os representam. Isto significa, “fazer as vezes do outro” ou “estar no lugar do outro” em um determinado momento ou espaço.

Nesse sentido, o falar pelo outro ou representar evidencia a necessidade de presença dos sujeitos excluídos para romper com o sentir-se representado em ausência, tendo em vista que a priorização da presença resulta em representatividade de sujeitos e suas demandas. É importante o reenquadramento dos problemas da igualdade política, ou seja, a separação entre quem e o que é para ser representado, bem como a subordinação do primeiro ao segundo, isso está em plena discussão. A política de ideias está sendo desafiada por uma política alternativa, de *presença*. (Phillips, 2001, p. 272).

Assim, pensar em espaços de gestão mais igualitários é lutar por um ensino mais democrático, que garanta uma efetiva representação. Para Phillips (2001, p.273), muitos dos argumentos correntes a respeito da democracia giram em torno do que podemos chamar de demandas por presença política: demandas pela representação igual de mulheres e homens; demandas por uma proporção mais parelha entre os diferentes grupos étnicos que compõem cada sociedade; demandas pela inclusão política de grupos que começam a se reconhecer como marginalizados, silenciados ou excluídos.

Deste modo, a gestão democrática parte do olhar para os sujeitos excluídos que lutam para exercer suas políticas a suas demandas. Essas presenças na atualidade podemos encontrar através da noção de representatividade, que é tornar os sujeitos presentes, no caso da gestão-mulher, as gestoras que atuam nos cargos de poder movimentam os espaços da instituição e provocam transformações. Nas palavras de Phillips (2001),

É concebível que homens possam substituir mulheres quando o que está em questão é a representação de políticas, programas ou ideais com os quais concordam. Mas como

um homem pode substituir legitimamente uma mulher quando está em questão a representação das mulheres? Por ser assim, não basta haver instâncias representativas de participação, antes é importante que o sujeito feminino possua efetiva participação. (Phillips, 2001, p. 273).

Destarte, o feminino toma para si o caminho da gestão-mulher nas instituições e se constrói pelo reconhecimento de seu trabalho exercido e valorizado pelo corpo estudantil e funcionários. É no cotidiano que os resultados dessa presença feminina se apresentam, isto é, nesses encontros que suas lutas diárias se assemelham e as aproximam ao pensar as dificuldades que as gestoras enfrentaram ao exercerem um cargo de poder. De tal modo, ao pensar nesses cargos, a mulher entende que existem barreiras quanto a seu crescimento. Deste modo, nota-se que as mulheres enfrentam muitos desafios ao longo de suas carreiras, mas, como destaca Silva et al (2017, p. 32), elas [...] “buscam superar esses entraves com garra e espírito competitivo e, ao conquistar o mercado de trabalho, têm sua independência financeira, tornam-se participativas econômica e socialmente”, e assim, demonstram o poder e autonomia que o mercado de trabalho proporciona. É justamente por caminhar na direção de negar o direito igualitário às mulheres de exercerem as mesmas funções com as mesmas remunerações que os homens, que a sociedade patriarcal viola e atrasa este processo.

A representatividade se fortalece à medida que se percebe as ações que encaminham mudanças cada vez mais presentes no decorrer das gestões. A participação assídua encadeia ações que reforçam a luta cotidiana, e atravessadamente contribuem para derrubar as barreiras, enfrentadas pelas mulheres. Também, expõem problemas associados ao trabalho exercido pelo feminino como maternidade, salário, respeito, violência, relações na instituição entre outros.

A presença destas gestoras faz com que sejam problematizadas questões não pensadas pelos gestores masculinos. Segundo Silva et al (2017, p.2) *apud* Cintra e Cosac (2008), a mulher

542 | está mudando e conquistando seu lugar. Elas conseguiram seu espaço no mercado de trabalho, atingindo postos de lideranças nas grandes organizações que antes eram conquistados unicamente por homens. Assim, se percebe que a presença dessas mulheres na gestão do ensino superior modifica a dinâmica dos espaços educacionais, criam uma arte de governar que se constrói através do pensar atravessado às questões como a capacitação feminina, duplas jornadas, discussões de gênero, desigualdade de tratamento e reestruturação dos próprios algoritmos do sistema, muito pensado ao masculino.

Ao se perceber ocupando estes espaços não direcionados ao feminino, isso traz uma reflexão sobre “qual é o lugar da mulher”. Atualmente, no século XXI já podemos ouvir como resposta “onde ela quiser”. Porém, as condições dessa presença na dinâmica como nas gestões são carregadas de reflexos opressivos presentes em todos os meios, especialmente na família, na educação e no mundo do trabalho, porque ambos se relacionam na cobrança familiar do cuidado, na capacidade intelectual e na própria remuneração e distribuição de tarefas.

Desigualdade de Gênero, Relações de Poder.

A história das mulheres foi contada e escrita pelo masculino. Para além disso, o feminino foi construído a partir da visão androcêntrica. Nessa visão, os homens possuem vantagens sobre as mulheres explicadas como se existissem “naturalmente” no decorrer de sua vida. Isto é, há um poder exercido de um para com o outro, sem necessidade de justificação. Neste sentido, Simone de Beauvoir (2009) defendeu que:

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam se de feminino. (Beauvoir, 2009, p. 9)

Deste modo a vantagem dos homens em relação às mulheres se apresenta como sendo natural, movida somente pelo fato de serem homens, com isso, a própria subjetividade da mulher vem sendo (des)construída pela sociedade, que é marcadamente masculina. Logo, adotar gênero como parte da pesquisa é partir do campo social. Para Farah (p. 48), “ao adotar o conceito de gênero como referência para a análise, procurou-se chamar a atenção para a construção social e histórica do feminino e do masculino e para as relações sociais entre os sexos, marcadas em nossa sociedade por uma forte assimetria”. A autora expõe o caráter social e desigual dessa construção, ao expor que o feminino é visto como “inferior” ou “outro sexo”. Essa ideologia patriarcal, propagada socialmente, é intensificada em espaços e relações de poder, como percebemos no exercício da gestão pública, quando se idealiza a docilidade e a subserviência às mulheres, enquanto se determina ao homem um ser forte, confiante e capacitado para comandar, fadando uma inferioridade às tarefas realizadas pelas mulheres.

Em concordância, Louro (1997, p. 33) também discorre sobre a ideia de que “um se deriva do outro”. Para a autora, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. Nota-se que ambas as autoras acordam sobre como as mulheres estão inseridas nesta “amarra” que é vista como “natural”.

Por conseguinte, esses conceitos mostram como o masculino se manteve no poder, isto significa que a dominação masculina se enraíza de tal forma que é naturalmente efetivada. Sallienta-se ainda sobre esse início de análise, segundo Scott (1990, p. 14), que “o gênero é a maneira inicial de dar significado às relações de poder”. Nessa perspectiva de relações de poder em que ambos estão entrelaçados, o gênero é o ponto de partida para percebermos as construções sociais enraizadas em nossa sociedade. Em contrapartida, como trata Foucault (2007) sobre

544 | as relações de poder, este é exercido em diferentes níveis. Logo, o poder é exercido por ambos os envolvidos.

Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. (Foucault, 2007, p. XIV).

Nesse sentido, o autor rompe com a ideia unilateral de que estamos somente de um lado do polo, sendo a mulher vista como inferior, pois, em sua perspectiva, os dois lados da relação exercem poder. Como por exemplo, a própria representatividade feminina através das gestoras que debatem e aprofundam as multiplicidades do feminino ao se colocarem neste local, isto é, direta ou indiretamente rompem com essa imagem de inferioridade do gênero feminino. Nota-se uma mudança que parte do cotidiano e da educação. Para Safioti (1987), essa mudança da função natural ocorre em vista da transformação social. Isto ocorre através da adoção de ideias que colocam em xeque a condição da mulher como inferior ao homem como aceita naturalmente. E estes saberes são transmitidos para os sujeitos de forma educativa, isto é, aprendemos a ser homens e mulheres quando nos é ensinado o que vestir (qual cor), como andar, habilidades e gostos, ou seja, apreendemos o que é adequado (e inadequado) para um homem e uma mulher em uma sociedade.

Então, quando a mulher decide desviar dos papéis socialmente construídos, apresentam-se problemas como críticas, assédios, violências, perseguições, e não valorização. Estas formas de opressões acompanham a mulher em todos os espaços, desde o familiar ao mundo do trabalho. Com isso, percebe-se uma naturalização do ser mulher por processos socioculturais. Para Safioti (1987, p.10-11), “quando se afirma que é *natural*

que a mulher ocupa um espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, *naturalizando* um resultado da história”.

Deste modo, a história do feminino se torna uma jornada de aprisionamentos e desafios ao desvincular-se desse local doméstico, do cuidado e do servir. Nesse processo, para modificar essas ideias as mulheres foram ocupando espaços, indo às ruas, produzindo teorias, trabalhando para que as mudanças chegassem. Por isso, destacamos a educação, já que ter o direito de frequentar uma escola, uma biblioteca, poder escrever e publicar fazem parte de uma presença negada a muitas antepassadas. Todavia, as mulheres do século XXI passam com mais presença a resgatar essas obras, as histórias de lutas e ocupar as salas de aula, as gestões, os escritórios, a ciência, os esportes, entre outros.

Ademais, é necessário que estes caminhos sejam trilhados, ainda que com dificuldades ao longo do percurso. Pois, o acesso a alguns espaços é maior, mas em outros como na política ainda somos minorias. Além disso, mulheres e homens vivem cobranças ainda sob o olhar patriarcal, isto é, não são feitas as mesmas cobranças a homens e mulheres. E com isso, os que ousam desviar dessa visão hegemônica são penitenciados. Com isso, percebe-se que os discursos e representações de gênero não contemplam as singularidades desse processo que está em constante mudança. Nesse ínterim, essa discussão é importante para o enfrentamento e desconstrução desses estereótipos de gênero.

Assim, a tomada de poder e enfrentamento perturba a ideia que não considera as subjetividades desses sujeitos. Para Louro (1997, p. 33), „o processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição”.

Nesse sentido, adentrar esses espaços tidos como locais de opressão e transformar em ferramenta de resistência significa re-

546 | afirmar que homens e mulheres de várias classes, raças, religiões e idade podem desempenhar ações sociais com maior equidade, podendo exercer diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se produzem e se transformam socialmente, para além das que foram ensinadas. Nesse viés, para Hooks (2019),

Como a maioria dos homens, a maioria das mulheres é ensinada desde a infância a crer que dominar e controlar outras pessoas é a expressão máxima básica de poder. Mesmo que ainda não estejam combatendo e matando em guerras militares, que não tenham a mesma importância que os homens na definição das políticas do governo, as mulheres junto com a maioria dos homens, acreditam na ideologia dominante da cultura. (Hooks, 2019, p. 134).

Desconstruindo Amélia: ativismos de mulheres

No jargão popular, “Amélia é que era mulher de verdade”. Uma personagem tão submissa que fora o estereótipo da mulher perfeita, descrita por Mário Lago e musicalizado por Ataulfo Alves no século XX. A idealização da mulher que se anula, a mulher silenciosa, serviçal e fadada a agradar a todos não é incomum à nossa sociedade atual. Apesar de lançada em janeiro de 1942, a música ainda representa um estereótipo muito bem aceito e muitas vezes exigido ao feminino.

O processo de desconstrução dessas idealizações é um processo contínuo, iniciado por ativistas e feministas a fim de resgatar a sua emancipação e ser quem se é, da forma que desejar, sem julgamentos da sociedade. Dito isto, a ideia descrita em 1942 é respondida pela cantora Pitty em 2009 no álbum *Chiaroscuro*, que fala justamente sobre o papel da mulher moderna na sociedade, a mulher do século XXI. A música versa: “*E eis que de repente ela resolve então mudar. Vira a mesa. Assume o jogo. Faz questão de se cuidar. Nem serva, nem objeto. Já não quer ser o outro. Hoje ela é o também*”. A música representa a mulher moderna que deixa o ideal de mulher perfeita e se rebela contra

as tarefas incumbidas. Essa nova percepção do feminino está na sociedade e acontece com os avanços da sociedade, em que a mulher deixou de se dedicar exclusivamente à vida familiar, alcançando autonomia e emancipação.

Deste modo, o caminho percorrido por nossas antepassadas alavancou a presença das mulheres na vida pública e no mundo do trabalho, entretanto, as opressões resistem neste sistema ainda patriarcal. Com isso, a luta deve ser constante contra as opressões e as formas de violências contra a mulher. Porquanto, mesmo que a mulher exerça cargos de poder, os desafios não descontinuam, já que estes estão inteiramente ligados aos papéis sociais. Como explicitado pela escritora Chimamanda Adichie (2017), “...nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso ela é policiada.”. Isto acarreta a descrença da capacidade feminina e condições de trabalho distintos que no mundo do trabalho se mostra em mulheres descredibilizadas, salários inferiores, duplas jornadas de trabalho e machismo institucional, entre outros. Para a autora Sueli Carneiro (2019),

Embora as desigualdades salariais significativas entre homens e mulheres que ocupam a mesmas funções permaneçam, é inegável que a crítica feminista sobre as desigualdades no mercado de trabalho teve papel importante na intensa diversificação, em termos ocupacionais, experimentada pelas mulheres nas últimas três décadas. Um dos orgulhos do feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. (CARNEIRO, 2019, p. 64).

No entanto, mesmo com muitos avanços o feminino ainda enfrenta cobranças quanto ao ser mulher. A valorização da “mulher feminina” foi se inserindo na educação das mulheres e se normalizando no cotidiano da sociedade que estabelece um

548 | perfil. De tal modo que a idealização faz acreditar que se deve estar bela, recatada, cuidadosa, paciente e submissa. Em vista disso, historicamente nossos corpos, desejos e trabalhos foram associados ao que seria o “papel da mulher”. E dentre estas atribuições está a forma como transitamos na sociedade, nossas escolhas e desejos. Assim, atualmente a liberdade que exercemos, são parte de uma história de luta e reivindicação pelos direitos das mulheres que, segundo Woolf (2019), através de lutas das feministas desde o século XIX, conquistaram por exemplo o direito ao voto e uma vida (trabalho) fora do lar.

A busca por garantir maior igualdade é um processo contínuo que perpassa por diferentes campos da sociedade e embarca todos os sujeitos. Isto é, a mulher que está inserida nesses contextos inicia um caminho a ser seguido pelos seus pares que dividem o espaço. A desconstrução não deve ser um caminho solitário, não se faz sozinha. Para Hooks (2019, p. 137), o ativismo feminista chamou atenção para a necessidade de igualdade social entre os sexos, no entanto, grupos dirigentes de homens estão dispostos a endossar essa igualdade de direitos apenas se ficar claro que as mulheres aceitas nas esferas de poder irão trabalhar para defender e manter o *status quo*.

Nesse sentido, os ativismos de mulheres apontam para como as mulheres encontram-se nos diferentes espaços da sociedade. Essa preocupação é de suma importância para mostrar como de fato se apresenta no século XXI a condição da mulher na sociedade na perspectiva da desconstrução de ideias patriarcais. Refletir sobre isso esclarece as multiplicidades das próprias mulheres que apresentam diferenças como raça, classe, idade, religião, entre outros, que trazem na realidade de mulheres a reprodução opressora, que não possui intenção de contribuir para com a luta contra as desigualdades de gênero e opressões. Tendo em vista que pessoas dentro do movimento de mulheres também pode nutrir ideias patriarcais e continuar excluindo as próprias mulheres dos ativismos. Nesse sentido, é importante tomar consciência de luta:

Se as ativistas feministas exortam as mulheres a trabalhar, a fim de que conquistem poder econômico e social, não oferecem orientação e bons conselhos para o exercício desse poder. As mulheres não foram advertidas sobre o fato de que esse poder recém-conquistado só traria avanços para o movimento feminista se fosse conscientemente usado em conformidade com esse propósito”. (Hooks, 2019, p. 142).

A autora exprime o poder que as mulheres desempenham. Isto é, as manifestações e reivindicações pelas questões políticas voltadas às mulheres foram frutos da consciência como mulher na sociedade desigual. Nesta perspectiva, a desconstrução de “Amélia” é a consciência ativa da mulher à sua condição na sociedade. Contudo, não significa que as mulheres precedentes não tivessem ciência, a intenção é intensificar a imagem de que a mulher contemporânea do século XXI contesta bem mais esse papel de subserviência.

Portanto, esse movimento avesso à realidade opressora é colocado aqui como um lembrete das lutas das mulheres ativistas. Isto demonstra o potencial transgressor feminino na atuação individual e coletiva sobre as desigualdades, em prol da liberdade das mulheres para com todos os seus direitos, para a garantia de igualdade de oportunidades, de tratamento e resultados. Contudo, não se pode esquecer que apesar dos avanços, a consciência enquanto finalidade de luta deve ser contínuo, pois, assim a ação será modificadora e as transformações irão refletir na forma como as mulheres se colocam na sociedade, não compactuando com a manutenção do patriarcado.

Mulheres no Ensino Superior

A educação sempre se apresentou como uma forma de resistência devido as mulheres serem excluídas ou terem sua participação pouco valorizada. Isto é, as desigualdades de gênero estão presentes na história da educação. Com isso, o direito à Educação foi uma conquista, apesar de ter sido ofertada uma educação voltada ao preparo para vida doméstica e casamento.

A primeira legislação que contemplou a discriminação feminina ocorreu somente em 1827, foi a chamada Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, a qual padronizou as escolas de ensino primário no Brasil. No entanto, as meninas não tinham os mesmos componentes curriculares dos meninos, elas eram ensinadas a aprender as ‘artes do lar’ e as prendas domésticas, por outro lado, os meninos aprendiam matérias consideradas mais racionais. (Viana *et al.*, 2017, p. 5)

Nota-se que a formação direcionada para que as mulheres eram do lar, do cuidado e da família. Desta forma, durante um longo tempo, houve uma perpetuação da dependência e subordinação das mulheres aos pais e maridos que tinham a função de chefiar as famílias.

Segundo Viana et al, 2017, p.6 apud (Queiroz, 2013, p. 1), “o ensino primário foi, durante muito tempo, a única opção para as mulheres. Somente em 1881, que por meio de um decreto imperial, as mulheres passaram a ter o direito a matrícula na educação superior.” No Brasil, atualmente, as mulheres estão em maior número no ensino superior. Sobre isso, Barreto (2012 p. 10) comenta que: “a presença de mulheres é preponderante. Entretanto, este cenário não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades”.

Portanto, as questões de gênero ainda são enfrentadas nos espaços educacionais e apesar de uma grande presença de mulheres nestes espaços a distribuição de oportunidades e cobranças são regidas pelas questões de estereótipos. Isto se apresenta também quando o feminino passa a ser permitido na educação. Sobre isso, Viana et al (2017) adverte que as mulheres vão começar a ter uma maior participação no ensino superior, na segunda metade do século XIX. Com isso, a presença de mulheres no ensino superior vai possibilitar a entrada de mulheres em profissões masculinizadas como medicina, direito e cargos de poder (gestoras, chefes, gerentes, coordenadoras etc.), isto é, as

mulheres têm a possibilidade de estar mais frequente nos setores da sociedade, principalmente, no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a sociedade patriarcal nos treina a ver o homem com autoconfiança e submete o feminino a provação do seu valor e capacidade a todo o momento, isto é, sua competência é questionada. Podemos ver isso nos ambientes de trabalho, principalmente em funções tidas socialmente como masculinas. Essa é uma situação comum a vida da mulher, e por muito tempo exerceu o poder do homem supondo que a mulher seria incapaz de exercer determinada tarefa ou função.

Com isso, nota-se que são necessárias ações para que a multiplicidade seja estendida ao feminino, pois, estas ideias pré-estabelecidas estão fortemente enraizadas, sendo consequentemente reproduzidas cotidianamente. Hooks (2019, p.140) corrobora com essa afirmação quando analisa que: “A percepção de que as mulheres precisam conquistar poder antes de resistirem efetivamente ao sexismo está enraizada na falsa suposição de que as mulheres não possuem nenhum poder.”

Para a autora, a premissa de que o feminino não possa exercer o poder é amplamente encontrada em nossa sociedade. O que preocupa é pensar no silenciamento e invalidação da capacidade feminina, apesar de que muitas vezes as mulheres estão em maior número, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, que demonstra os índices do ensino superior onde as mulheres estão na frente no que tange à formação, com 19,4% contra 15,1% dos homens, no que se refere ao nível superior completo em 2019. Isto mostra como o ensino superior é um caminho em que as mulheres passam em maior presença no que tange as salas de aula e como estas apesar de serem a maioria convivem com uma estrutura institucional sexista.

Deste modo, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, *lôcus* desta pesquisa, as es-

552 | tudantes entrevistadas conferem grande importância ao se pensar em uma educação que vise discussões voltadas às pautas femininas e suas lutas. Tendo em vista que esse acesso de mulheres ao ensino superior traz modificações ao lugar, isso demonstra o fortalecimento das lutas feministas e como as mulheres se fazem presentes nos espaços de poder que há muito tempo foram negadas de participar, como o espaço da gestão pública.

Além disso, a maior presença feminina amplia a discussão em eventos e falas feministas, pois, não se pode ignorar a relação histórica de opressão da mulher e as consequências vivenciadas no cotidiano da universidade. Assim, esse espaço possibilita o encontro de ativismos múltiplos que encontram cargas similares por serem mulheres. Não obstante, não se rendem, e conscientes caminham para a resistência, seja intelectual, através de pesquisas, corporal, ampliando sua existência pelos corredores da instituição, nas ruas, através de atos políticos, e principalmente na coletividade, em união a partir da universidade. O efeito é que dentro de um espaço de conhecimento as mulheres adquirem saberes e contextualizam com outras mulheres suas experiências, desafios e suas lutas.

Experiências de representatividade feminina na gestão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Discutir a representatividade feminina na gestão do ensino superior na UFPA, Campus Cametá, através das experiências de mulheres gestoras e o olhar das estudantes, é falar de um processo que reverbera a construção do poder político das mulheres na sociedade, a fim de contribuir com o percurso da presença feminina na esfera pública. Em vista disso, o *locus* de pesquisa foi a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. No desenvolvimento da pesquisa, no período de abril a junho de 2022, foram entrevistadas 4 (quatro) mulheres diretoras e/ou coordenadoras do referido Campus e 20 (vinte) mulheres estudantes.

A escolha da instituição se deu pelo fato de se pertencer a esta comunidade acadêmica e pela ascensão da atual coordenadora geral do campus, eleita democraticamente em 2021 por voto direto pela comunidade acadêmica de docentes, discentes e técnico-administrativos do Campus e seus polos. Contudo, apesar de ser um acontecimento significativo, nota-se, ao olhar para o quantitativo de cargos de gestão e vice gestão que, hierarquicamente, os maiores números de cargos são empossados por homens. Visto que, o campus conta com 10 (dez) faculdades, sendo: Agronomia, Ciências Naturais, Pedagogia, Educação do Campo, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Sistema de Informações, além da pós-graduação com duas especializações, uma em Gestão e Planejamento da Educação e outra em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, além do Curso de Mestrado em Educação e Cultura (PP-GEDUC). Ademais, referente às faculdades, o número atual de mulheres como diretoras totaliza 04 (quatro) e 3 (três) vice-diretoras. Em contrapartida, neste ano de 2022 o Campus passou a possuir 6 (seis) homens na direção e 6 (seis) na vice-direção de faculdades. No que diz respeito à pós-graduação, atualmente totaliza-se 5 (cinco) homens coordenadores e vice coordenadores e 1 (uma) mulher vice-coordenadora. Deste modo, mesmo que a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá possua uma coordenadora e um vice-coordenador, democraticamente eleitos por escolha direta da comunidade acadêmica no ano de 2021, deve-se pensar na totalidade de mulheres gestoras em proporção menor em comparativo ao masculino.

É importante salientar que a instituição é atuante em mobilizações e campanhas a respeito das lutas em defesa da educação pública e dos direitos das mulheres na cidade de Cametá e regiões do Baixo Tocantins. Além de contar com coletivos de mulheres, ações sociais e projetos de pesquisa e extensão que discutem a temática feminista e seguidamente seu público feminino circula juntamente a movimentos de mulheres.

554 | Deste modo, as experiências políticas que a gestão feminina provoca no campus merecem atenção neste estudo.

Após reflexões sobre a representatividade feminina e sua implicação nos espaços, nota-se que a solidariedade as mantém firmes na caminhada por libertação das opressões, através das ações, diálogos nos espaços, atos e pesquisas que evidenciam as lutas das mulheres. No entanto, fomos ensinadas pelo patriarcado a nos vermos com inimizade, com isso, é imprescindível interromper essa condição para que a representatividade seja de fato exercida, proporcionando novas transformações. Para a autora Hooks (2009, p. 89), “precisamos, por isso, desaprendê-la, caso queiramos construir um movimento feminista duradouro. Precisamos aprender a viver e trabalhar em solidariedade. Precisamos aprender o verdadeiro sentido e o verdadeiro valor da irmandade”.

Deste modo, a gestão-mulher, a mobilização e a solidariedade compartilhada é o que irá alavancar a discussão, isto é, a gestão e o reconhecimento feminino. Isto posto, é nestes espaços políticos que acontece um maior reconhecimento a partir do que elas provocam nos demais sujeitos que acompanham a mulher na gestão. Não obstante, a vivência nestes espaços inclui muitas diferenças entre os sujeitos, deste modo é importante focalizar na solidariedade e reconhecimentos de interesses comum.

As mulheres não precisam eliminar suas diferenças para construir vínculos de solidariedade. Não precisamos viver sob a mesma opressão para combatermos a opressão em si. Não precisamos sentir hostilidade contra os homens para nos unirmos, tão grande é a riqueza de experiências, culturas e ideias que podemos partilhar uma com as outras. Podemos ser irmãs unidas pelos compartilhamentos de interesses e crenças, unidas em nosso apreço pela diversidade, unidas em nossa luta para acabar com a opressão sexista, unidas na solidariedade política. (Hooks, 2019, p. 109)

A autora apresenta uma reflexão sobre a diferença entre os sujeitos e a importância de pensar no outro. É preciso olhar

para o outro para reconhecer e identificar suas aflições. A condição da mulher na gestão é reflexo de como a mulher é vista na sociedade. Isto é, as dificuldades serão refletidas por seus corpos políticos.

Desse ponto, traremos alguns relatos de mulheres gestoras do CUNTINS que participaram desta pesquisa:

“Para nós mulheres é muito difícil e no meu caso eu sou preta então é mais difícil ainda, então você tem alguns embates diretos o tempo todo, talvez eu possa pensar não necessariamente na gestão, mas por estar envolvida em projetos. agente, vê que em um mundo machista, um mundo sexista, então por exemplo aqui mesmo, se eu não me posiciono eu seria a secretária, entendeu? aí a gente vai pro embate, pra gente ser respeitada e conseguir conciliar”. (Entrevistada, B)

Esse relato demonstra a experiência de gestoras que acompanham enfrentamentos e posicionamentos cotidianos para manter-se neste espaço acadêmico. Portanto, atrás da ocupação de espaços políticos está uma caminhada difícil para que a figura feminina esteja cada vez mais presente nos espaços de poder.

“Temos um espaço de disputa, então temos que nos colocar o tempo todo, então tem algumas coisas do feminino que me sufocavam, como era negligenciado, como era tratada a questão do assédio, como a mulher é tratada e por ser uma faculdade masculina, apesar de ter mais uma professora que me ajudava, mas se via uma divisão, cada um no canto e aí não dá certo. Assumir foi isso, a gestão é um caminho que a gente precisa no meu caso como mulher preta, a gente precisa ocupar os espaços. Então, se eu estou em um espaço eu consigo trazer minhas meninas e quem mais necessita é precisa.” (Entrevistada, B)

A realidade cotidiana dá demonstrações de uma sociedade patriarcal, racista e sexista em que se percebe como esta presença provoca incômodos aos que estão envolvidos. E embora esteja-se em um caminho difícil em que o apoio seja mais

556 | de si, é importante o apoio de outra mulher, que reconhece estes mesmos problemas em solidariedade. Isto significa que embora a mulher preta exerça uma função protagonista de gestão as desigualdades ainda estão presentes de forma significativa. Para Safiotti (1987, p.11), é de extrema importância “compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos”.

Assim, entende-se que é necessário reconhecer estas vivências e refletir, pois, como gestoras-mulheres há uma contribuição para a desconstrução de estereótipos referentes ao feminino e a representatividade enquanto espaço de poder a ser ocupado por mulheres. Nesse caso da entrevistada B, a condição de mulher negra impõe desafios ainda maiores à prática da gestão. Daí a importância do fortalecimento das redes coletivas de apoio e do avanço do feminismo negro nos processos formativos e políticos do Campus.

As experiências vivenciadas pelas gestoras entrevistadas se cruzam e nos mostram a condição da mulher nos espaços em que ocupam. Porém, ao pensar nessa inserção podemos questionar as relações de gênero e suas implicações. Compreende-se que não é algo que se controla quando se encontra tão naturalmente aceito e perpetuado, como retrata a entrevistada:

A princípio tu podes pensar que não há muita diferença, função é função, não importa o teu gênero, o sexo que tu tens, não importa isso. Te confesso, que quando assumi eu a princípio pensei em me despir de tudo isso, e ser um gestor(a) independente de gênero e de sexo. Mas isso no decorrer pesa muito, não exatamente porque tu queres mais é pelos olhares, pelos comportamentos e como pra ti muitas coisas virão e muito disso é por tu ser mulher. Digamos assim, as coisas não são tão fáceis. (Entrevistada, C)

As mulheres gestoras enfrentam muitos desafios, pelo simples fato de serem mulheres. Já que os espaços de poder são pensados para a presença masculina e essa permanência muitas pesa em muitos momentos ao pensar na quebra da ideia da incapacidade feminina. Deste modo, entende-se a presença destas mulheres enquanto representatividade como modificadora deste espaço. Abrindo caminho para novas mulheres pois, se carrega muitas exigências que a colocam como alguém que não pode errar ou se enfraquecer. “(...) Eu as vezes, mas como te digo não é algo de fora para dentro, era comigo, de me preocupar que eu pudesse prejudicar ou que minha gestão fosse prejudicada em função do meu gênero.” (Entrevistada, C). Com isso, vê-se que a internalização do sentimento de inferioridade é um dos efeitos do patriarcado na vida de mulheres, em suas atividades políticas e profissionais.

A forma de permanecer no espaço também é consequência de uma necessidade de mostrar-se inabalável. Com isso, percebe-se uma construção da gestão-mulher que atravessa o feminino e criam artes de governo fortes e sensíveis ao mesmo tempo. Isto é, o devir-mulher se movimenta em multiplicidade de formas de ser quem se anseia, um passo transgressor que pode afetar diretamente outras mulheres pelo fator que provocam a admiração das estudantes. E assim conscientes desta construção social da identidade se utiliza do poder para ganhar o respeito nos espaços, isto é, exercer o poder com pulso firme, ser mais alerta e defensiva é uma forma aprendida para se proteger. Conforme afirma Hooks (2019, p. 137), “agora as feministas sabem que as mulheres também podem vir a exercer poder da mesma forma que os homens quando assumem os espaços sociais e políticos tradicionais”. Para a autora não é que a mulher não tenha o poder. Mas que se aprendeu a exercê-lo baseando-se em uma ideia masculinizada.

No caso das mulheres poderosas, perguntamos: ela tem humildade? Sorri? Mostra gratidão? Tem um lado doméstico?

Perguntas que não fazemos a homens poderosos, o que demonstra que nosso desconforto não é com o poder em si, mas com a mulher. Julgamos as poderosas com mais rigor que os poderosos. (Adichie, 2017)

Assim, nota-se, conforme Adichie, que a condição da mulher devido a essa herança do patriarcado se apresenta na forma de se estar neste espaço. Também se apresenta com maior ênfase nesse processo quando relaciona as experiências das entrevistadas, a necessidade de provar seu valor, as multiplicidades, o acúmulo de tarefas e duplos papéis. A pressão para lidar com trabalho, família e cuidado do lar é uma cobrança feita não só pela sociedade, mas internalizada em seus próprios pensamentos.

Não é algo muito fácil, isso eu te falo porque a gestão para uma mulher não só em relação a questão dela sofrer muitos preconceitos, mas também porque a mulher tem muitas outras tarefas para além daquilo lá, do trabalho, das tarefas domésticas, tu precisa conciliar dentro da tua casa, a gestão é compartilhada também no trabalho. Durante toda a gestão é algo que me pesa muito por ser mulher. E as vezes eu sempre compartilhei com homens, então tu vê que o tempo pra gente parece menor, porque temos muitos outros afazeres que muitas vezes não são muito compreensíveis aos olhos do outro gênero. (Entrevistada, C).

As cobranças culturais ao feminino acompanham também seu trabalho e vida familiar.

Fato bastante desigual quando essa cobrança é menor ao masculino, como afirma Safiotti:

Não obstante todas estas diferenças, que tornam, a vida de mulher mais ou menos difícil, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos e imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico a mulher. Trabalhando em troca de um salário ou não, na fábrica, no escritório, na escola, no comércio, ou a domicílio, como é caso de muitas mulheres que costuram, fazem crochê, tricô, doces e salgados, a mulher e

socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação educação dos filhos. Assim, por maiores que sejam as diferenças de renda encontradas no seio do contingente feminino, permanece esta identidade básica entre todas as mulheres. (SAFIOTTI, 1987, p. 9)

Contudo, a presença destas mulheres prova a capacidade de desempenhar com excelência a representatividade que estão a trazer. Aliás, esta cobrança pode trazer problemas como esgotamento do próprio corpo que vai se adaptando aos novos desafios que surgem.

Durante todo meu percurso, eu nunca tive problemas com a interação com o outro gênero. Não era como se pudesse me ameaçar e comprometer, não vou dizer que eu não sentia essa pressão pra ceder, mas eu nunca me deixei sentir pressionada. E as vezes tu sofres muitas consequências também. O psicológico fica abalado, mas fisicamente, presencialmente sempre era uma rocha. Procurava me manter assim que eu sabia que se eu baixasse a cabeça eu poderia ser consumida. [...] E não vou alcançar meu objetivo. Então, eu preciso me manter sempre forte. (Entrevistada, C)

A entrevistada C apresenta em comum com as demais entrevistadas o manter-se forte na função, precisa ressaltar características de severidade para impor-se como uma pessoa que merece respeito e tenha capacidade para estar neste lugar. Isto é, provar que consegue exercer o cargo, quando se convive em uma relação de troca com o outro, se manter firme e ganhar o respeito das pessoas. A visão do feminino como “sexo frágil” contribui historicamente para que mulheres em cargos de poder vejam sua própria condição como desvantagem frente ao ofício dos homens, e por isso muitas vezes acabam se convencendo de que a força e a firmeza na função são características do universo masculino a serem assumidas em sua profissão, a despeito de seu olhar feminino.

Falar da representatividade na universidade, espaço amplamente ocupado por mulheres, mas gerido por homens, nos

560 | leva a entender a importância das discussões de equidade de gênero nesses espaços a respeito de nossas próprias pautas. Tendo em vista que as instituições são o espelho de nossa sociedade e vida política. Sobre isso a entrevistada D levanta o ponto da presença feminina:

Existe uma representatividade importante, mas eu acho que o campus precisa avançar mais por exemplo com a presença de mulheres em algumas faculdades que nós não temos. Não sei se convém citar, mas não é só em uma, são em várias. Que não tem nenhuma presença feminina então pensa o que é uma faculdade não ter a presença de nenhuma mulher e isso denota o quanto ainda, ainda há um conservadorismo à aceitação da presença da mulher na sala de aula, na pesquisa e principalmente nas diretorias e gestão. (Entrevistada, D).

Precisamos pensar nos avanços e lutar para que o caminho avance, para isso, é necessário mexer nessas estruturas de poder tão arraigadas através de um trabalho coletivo para construir um espaço universitário mais democrático. Já que na comodidade essa ausência feminina não é questionada é preciso ocupar. Uma vez que quando se tem a mulher na gestão ela busca e encontra apoio de outra de tal modo que o elo se intensifica e acaba fortalecendo a liderança em meio aos desafios. Mesmo quando estes espaços não foram pensados para que o feminino esteja a frente, como ressalta a entrevistada D.

Percebi muito desde o início, desde os documentos e ofícios e documentos que chegaram aqui. A gente precisou inclusive encaminhar documentos informando que existe uma coordenadora que é mulher. Aí a gente percebe esse papel do quanto é difícil inclusive nos programas de computador, por exemplo, o site do campus que está “agenda do coordenador” e não é possível mudar para coordenadora no sistema. Com isso, se percebe que não havia perspectiva de que se teria aqui uma coordenadora assumindo. Então (...) isso pode parecer pequeno, mas é uma forma de desconsiderar a representação da mulher. (Entrevistada, D).

Com isso, percebe-se que estas mulheres abrem caminhos. É nessa perspectiva que a representatividade se apresenta, no ver o outro e acreditar que se pode chegar lá. O sentimento vivido é coletivo, de sentir a pressão por ser mulher. E se nesse processo vir a cometer erros, o comentário negativo poderá ser justificado por ser mulher. A diferença que o apontamento na mulher é sempre mais cruel, enquanto o homem é compreendido como aquele que está aprendendo e pode errar. A balança desigual não é um aspecto atual, pois acompanha a mulher em todas as etapas da vida. E por mais que ela exerça o poder, ela ainda precisa lidar com vários papéis para além do poder.

Eu já pensei em momentos que são difíceis de muita aflição para mim em desistir. Mas se eu desistir eu to assinando né, a minha carta de falência de que a mulher é inútil de que não da conta, né porque ela vive muito atribuída. Então, a responsabilidade é muito grande de cumprir o papel (...) cumprir um papel da mulher contemporânea que trabalha, tem sua profissão, que dá conta da família e do lar e também temos que manter uma postura forjada. Então não é fácil ser mulher nessa contemporaneidade principalmente essa mulher que sai de casa a oito da manhã e chega oito horas da noite. (ENTREVISTADA, D)

As falas evidenciam que a gestão exercida é o retrato da persistência feminina e do seu poder de avançar frente aos desafios. As mulheres diversas que exercem diferentes formas de existência, são representatividades que outras se inspiram. Ser inteligente, forte, elegante, militante ou ativista etc., são características seguidas por outras mulheres, e estas recolhem destas experiências ações que modificam e fortalecem suas existências, desejos e projetos para se ter a maior presença de mulheres quando enunciamos pessoas. Percebe-se que a gestão-mulher pode desconstruir o discurso preestabelecido a partir de fontes, imagens e difusão da ideia sobre as mulheres. Perrot (2013, p.25) corrobora dizendo que os “discursos e imagens cobrem as mulheres como uma vasta e espessa capa. Como al-

562 | cançá-las, como quebrar o silêncio, os estereótipos que as envolvem?”. Com isso, podemos ver nessas experiências das gestoras formas de transgredir estes estereótipos para poder proporcionar mudanças provocadas pelo reconhecimento em si e em outras.

Assim, a perspectiva daqueles que acompanham a representatividade traz questões importantes, como vemos com esta pergunta aplicada às alunas: “Como você vê a experiência de gestão feminina no Campus Universitário do Tocantins/Came-tá?”

A1	A gestão feminina no Campus Universitário do Tocantins tem sido muito positiva, é uma nova perspectiva, um novo olhar sob as necessidades e melhorias que precisam ser implementas e acrescentadas tanto em aspectos físicos, estruturais quanto sociais dentro do campus. Ter uma mulher como gestora é ter uma voz que por muito tempo foi calada sendo ouvida e respeitada.
A2	É uma gestão muito bem articulada, que busca sempre envolver o coletivo e busca inovar os interesses do campus, resultado, dessa forma, uma excelente administração.
A3	Me sinto representada, e admiro a gestão do campus, por estar em boas mãos e fazendo um bom trabalho.
A4	Uma conquista de extrema relevância, pois percebemos que aos poucos a mulher vai conseguindo conquistar cargos que em outro momento não era aceito. Isso nos impulsiona, enquanto mulher, a não desistir e não nos limitar na posição em que estamos, ou que querem nos colocar.
A5	Importante e significativa pois representa nós mulheres

Estas são percepções de um olhar de mulheres estudantes que reconhecem na presença de diretoras e coordenação do Campus o valor desta função. Resgatar os olhares de mulheres mostra como a ideia de uma gestão de qualidade pode ser realizada plenamente pelo feminino. É neste ponto que a representatividade é percebida e mostra sua importância para se perceber as provocações através dessa gestão feminina na universidade.

Com isso, para aprofundar esse olhar e expor o que isso implica a essas discentes, fizemos a seguinte pergunta: “Você se inspira nas gestoras, diretoras e/ou coordenação do Campus, as considera como referências, ou, como mulher se sente representada de alguma forma?”

A1	Sim, todas tem suas características admiráveis, e nos fazem ter esperança e lutar por nossos direitos.
A2	Sim. Me inspiro e as levo como referência para a minha vida profissional.
A3	Com certeza, ter uma mulher em um cargo de poder e liderança sempre é muito inspirador, é uma conquista muito importante, ter uma líder feminina dentro da Universidade mostra representatividade e com certeza inspiram e servem de referência para outras mulheres.
A4	Me sinto representada pela força, garra e inteligência dessas maravilhosas.

O reconhecimento das discentes em totalidade demonstra a consciência do avanço alcançado pelo feminino na instituição. Ademais, traz características já identificadas que inspiram e fazem com que enxerguemos as nossas similaridades e diferenças e estas questões sejam pensadas em uma luta maior e enquanto mulheres exercendo sororidade. O ver-se nesse espaço exercendo um cargo de poder, na direção, pode trazer a percepção do positivo e negativo de se estar neste local de poder. Como na pergunta direcionada às estudantes: “Na condição de mulher, como você imagina que é ocupar um cargo de poder ou chefia?”

A1	É um trabalho difícil pois infelizmente ainda existem aquelas pessoas que desmerecem o trabalho e o poder que a mulher vem ocupando
A2	Acredito que é um desafio, tendo em vista o preconceito que a mulher enfrenta diariamente pelo fato de que é subjugada simplesmente por ser mulher

A3	Acredito que ainda há de se provar certa “capacidade” de gestão, pois há o descrédito na capacidade de uma mulher em um cargo em que se visualizava somente a gestão por homens, mas conseguimos perfeitamente desempenhar uma boa gestão, apesar de existir os desmerecimentos muitas vezes por parte dos homens
A4	Ao mesmo tempo que empolgante é também muito desafiador, pois ainda existem muitas barreiras a serem quebradas para que fato sejamos respeitadas em qualquer que seja o cargo que ocupemos. Entretanto alcançar uma posição como essa é também se tornar uma inspiração para que outras mulheres se espelhem, é ter a oportunidade de mostrar que somos capazes e podemos chegar aonde quisermos e ocupar o nosso espaço dentro da sociedade.

Ao se pensar no estar neste local de poder, a consciência das entrevistadas mulheres já apontam os problemas que encontram em diferentes espaços. A coragem necessária para romper com esse paradigma que tenta silenciar a mulher é uma forma de inspirar como na pergunta “Enquanto aluna da instituição percebeu um tratamento diferenciado em relação à gestão masculina e à feminina no campus? Fale um pouco sobre isso:”

A1	Sobre o tratamento diferenciado não senti, no entanto por ter uma líder mulher me sentir sim mais valorizada, pois em todos os eventos nossa líder está presente, logo me sinto representada.
A2	enquanto professores da gestão masculina sempre houve um respeito e admiração pelas docentes da gestão feminina. É claro que antigamente nem sempre foi assim, mas com bastante resistência feminina a mulher ocupa um espaço maior na universidade. Valorizando assim a força feminina, as lutas, a democracia e a inteligência que a mulher representa enquanto professoras, coordenadoras e diretoras.

A3	As vezes sim pelo simples fato de o machismo de acha que tendo uma direção feminina na coordenação não desenvolverá do mesmo modo que se fosse um homem, como escutei fala menosprezado o trabalho feminino.
A4	Sim, tem em todo lugar estes níveis de tratamentos

A percepção enquanto participante desse processo desenvolve um senso muito maior, a consciência das opressões sofridas pelo machismo que interfere na gestão destas mulheres. Contudo, mostra como se deve construir novas formas de gestão, mais voltadas à presença feminina por todas e todos. Como podemos verificar na pergunta: “Que caminhos (ações) você apontaria para a ampliação e implementação de uma gestão democrática com maior participação feminina na gestão do campus e instituição?”

A1	Buscando mais oportunidades de envolvimento de outras mulheres que pudessem buscar em participar do envolvimento no campus.
A2	Continuar com o trabalho que vem sendo feito seria bom, diálogos com a comunidade acadêmica, sobretudo do ponto de vista feminino, o próprio incentivo a presença feminina nos diversos espaços do campus é algo sempre necessário
A3	Vejo que já há uma participação feminina bastante efetiva no âmbito universitário, com a criação de coletivos e grupos de mulheres. Mas ainda é preciso ocupar lugares e cargos de destaque. Para isso, penso que há a necessidade de fomentar o incentivo às mulheres para que tenham a coragem de lutar pela ocupação desses espaços de chefia.
A4	Projetos para violência sexual, abuso sexual, projetos para a luta e resistência feminina. E mais força feminina nos cargos do campus

As entrevistadas apontam uma vontade de continuidade nas ações e maior ampliação de diálogos com mais presença fe-

566 | minina nos espaços de gestão do campus. A resistência nestes espaços ganha o apoio e incentivo de outras mulheres que desejam estar na direção de uma faculdade ou universidade. O número de mulheres gestoras ou professoras que já teceu diálogos com as discentes fazem com que as mesmas proponham uma ampliação neste mesmo caminho. Ocorre uma referência dos atos, projetos e nas profissionais que transitam no campus, nas direções e como líderes destas discussões que expõem as lutas contra o machismo institucional e temas vividos no cotidiano da mulher no ensino superior.

Considerações finais

O presente artigo, cuja problemática investigou a representatividade feminina na gestão do ensino superior, possibilitou conhecer e apresentar as perspectivas de mulheres e estudantes sobre os espaços de gestão no Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA. Por meio da perspectiva de uma gestão-mulher, a pesquisa possibilitou perceber os processos de identificação com outras mulheres e provocar um movimento de representatividade e sororidade entre mulheres estudantes, gestoras e outros sujeitos pertencentes ao espaço acadêmico.

No decorrer das leituras e através das entrevistas, percebe-se que este processo exige da mulher um desdobramento que traz consequências exaustivas de acúmulo de papéis. Percebemos através de suas falas que, após exercerem este espaço, as cobranças exigem mais do que o masculino, o qual já exerce sua função sem tantos questionamentos.

Com base nas entrevistas com as estudantes, foi possível identificar que as gestoras provocam uma ampliação de saberes sobre a gestão-mulher e um entendimento de como estas enfrentam o machismo institucional que é percebido muitas vezes pelas próprias alunas como relacionado à condição de ser mulher. Contudo, apresentam entendimento de como ocupar cargos de chefia resignificando a instituição e abrindo caminhos para uma

gestão-mulher capaz de tornar o espaço acadêmico mais igualitário e democrático.

Portanto, podemos reconhecer a representatividade feminina através da maior presença de mulheres nos espaços de gestão, como fortes exemplos que se tornam inspirações às estudantes, além da construção coletiva que é levada à frente por mulheres da instituição, a fim de romper com as dificuldades que se apresentam. Entendemos que historicamente os espaços de poder não foram pensados por e para as mulheres, e que romper com este paradigma patriarcal se faz por força de lutas e resistências coletivas, encorajando-as a concorrer e a ocupar cargos de gestão em nossa instituição e poderem assinar a sua marca de gestão-mulher na sociedade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para Educar Crianças Feministas* – Um Manifesto, São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMBROSINI, Anelise Bueno. *A Representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 12., Veracruz: 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181013/101_00162.pdf?sequence=1&i sAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*. n. 6. Rio de Janeiro: FLAC-SO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. A experiência vivida. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTRO, Beatriz H. Narrativas como possibilidade de emancipação Feminina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO

568 | GÊNERO. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 20. ed., Rio de Janeiro: Graal, [1979] 2004.

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

HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: perspectiva, 2019.

IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. 2018/2019. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 9 set 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KUNSCH, Margarida M.K. *Universidade e Comunicação na Edificação da Sociedade*. São Paulo: Loyola, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. tradução Ângela M. S. Côrrea. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PHILLIPS, Anne. De uma política de ideias a uma política de presença? Estudos Feministas, Florianópolis, ano 9, p. 268-290, 2001.

SAFIOTTI, Heleieth. *O poder do macho*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Máira Barbosa. *A participação das mulheres no ensino superior*. Revista Três Pontos, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p.47-59,

2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/viewFile/2660/2036>. Acesso em: 24 jul 2021.

SCOTT, J. *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade. V. 20, n.2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SILVA, Andréa Franco Lima; SILVA, Grécia Mara B. R. *Falando a voz dos nossos desejos”: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras*, v. 3, n. 1. Rio Grande: Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS, 2019. p. 42-56.

SILVA, Célia; CARVALHO, Paula; SILVA, Elisangela. *Liderança Feminina: a imagem da mulher atual no mercado corporativo das organizações brasileiras*. 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509163857.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

VIANA, Ana Rocha. SOUZA, Fernanda Pereira, NETA, M. M. S. Distribuição e representatividade feminina: um estudo sobre a universidade estadual do sudoeste da Bahia – UESB. *Revista Extensão e Cidadania*, Vitória da Conquista/BA, v. 4, n. 8, jul./dez. 2017.

18

Espaços e tempos para o brincar:
a ludicidade na atuação da gestão
escolar

Ludecilda de Nazaré do Carmo Rodrigues
Ghislaine Dias da Costa

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola da comunidade Rural do Município de Cametá-PA. Realizamos uma analítica sobre a ludicidade a partir da visão da gestão escolar, procurando identificar como a atuação gestora contribui para o tempo livre e o espaço para o brincar dentro da instituição. A construção da pesquisa envolveu estudos de aprofundamento teórico de conceitos como ludicidade, gestão escolar, brincar, tempo e espaço a partir do diálogo com diferentes autores tais como: Almeida (2009), Huizinga (2000), Luckesi (2014), Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) dentre outros que foram fundamentais para a efetivação das análises acerca do tema estudado. A abordagem da pesquisa é qualitativa para a qual fizemos uso de documentos, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas no processo de análise e triangulação dos dados. Os resultados revelaram a importância de se desenvolver as práticas lúdicas no contexto escolar abrindo espaços e tempos livres para o brincar como um projeto coletivo da escola liderado pelos gestores escolares e não apenas como um gesto restrito ao espaço da sala de aula e ao trabalho do professor. Concluímos que ainda há muitos desafios no sentido de garantir que a gestão da escola oportunize em seu planejamento ações que façam da escola um lócus lúdico, para que crianças possam realizar a experiência do brincar com espaços adequados e tempos livres. Acreditamos que é necessário e urgente liberar a escola para o tempo e espaço do brincar, movimento esse que demanda profanar os usos comuns do tempo e espaço na escola

Palavras-chave: ludicidade; gestão escolar; brincar; tempo. espaço.

Introdução

É amplamente reconhecido que a qualidade da educação, bem como do aprendizado, deve perpassar pelo fato de proporcionar aos alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico que está em constante transformação, e acaba por exigir uma diversidade maior de instrumentos orientados por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por

572 | uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (Lück, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, um recurso que se faz presente no contexto escolar é a ludicidade, por meio do lúdico é possível estimular as habilidades dos sujeitos, mas para que isso aconteça é preciso uma atenção especial por parte de todos os agentes educativos proporcionando tempo e espaços para que ocorra a ação do brincar.

Nesse sentido, a realização da pesquisa problematizou a ludicidade a partir da visão que a gestão escolar apresenta sobre essa temática oportunizando pensar os modos como a instituição escolar cria espaços e tempos para o brincar no planejamento da ação gestora.

Desse modo, o estudo objetivou analisar a concepção da gestão escolar em relação a ludicidade a fim de responder a seguinte questão: como a atuação do gestor escolar planeja, pensa e valoriza o tempo e o espaço para o brincar dentro da instituição? De modo mais específico buscou compreender conceitualmente ludicidade e as práticas lúdicas, refletir sobre o tempo e o espaço para o brincar na escola e analisar a ludicidade na ação gestora como promotora de espaço e tempo livre para o brincar.

O lócus da pesquisa foi uma escola da comunidade rural no município de Cametá, Estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa foram a equipe gestora da escola (01 diretor e 01 coordenador pedagógico). As análises e discussões aqui apresentadas estão ancoradas nos dados resultantes de entrevista semiestruturada, da observação do cotidiano escolar e da análise do documento “Projeto Político Pedagógico da escola”.

Para a efetivação desta pesquisa, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa torna-se acessível ao “[...] permitir a análise descritiva do real ao traçar o perfil de fatores que influenciam o processo.” (Câmara, 2013, p. 180). Com base no método descritivo-analítico, a pesquisa se tece atravessada pelo diálogo com conceitos como ludicida-

de, gestão escolar, brincar, tempo e espaço fundamentados no pensamento de autores como Almeida (2009), Huizinga (2000), Luckesi (2014), Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) dentre outros.

O presente artigo está estruturado em três seções: na primeira apresentamos uma abordagem conceitual sobre ludicidade e práticas lúdicas, em seguida discutimos as noções de tempo e espaço e sua importância para o brincar na escola e finalmente trabalhamos a ludicidade na ação gestora, do planejar ao fazer.

Ludicidade e Práticas Lúdicas: aproximações conceituais

A ludicidade é um termo e/ou prática que está associada a ação de brincar, divertir-se, jogar e vem sendo amplamente discutida com mais intensidade no contexto acadêmico nos últimos anos. No entanto, as análises sobre a importância da ludicidade para a formação dos sujeitos nos reportam a outros tempos históricos, uma vez que, muitos autores já demonstraram interesse, seja de forma direta e/ou indireta, em estudar sobre tal temática.

Ao longo da história da humanidade foram inúmeros os autores que se interessaram, direta ou indiretamente, pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira, autores como Vygotsky (1998), Piaget (1990), Dewey (1952), Kishimoto (1996), em meio a seus estudos demonstram a importância da ludicidade [...]. (Silva, 2016, p. 6).

Partindo desse pressuposto, entende-se que ao longo da história a ludicidade vem ganhando espaço e importância, e muitos outros autores vem por meio de seus estudos buscado definir conceitos sobre o tema. Morel (2013), em seus escritos aponta que o “século XXI é o século da ludicidade”, uma vez que, muitos pesquisadores passaram a destacar a importância do lúdico para a formação dos sujeitos. Ainda na visão da autora, essa denominação se deve as pesquisas realizadas por muitos estudiosos os quais buscam entender as transformações que a

574 | humanidade passou ao longo do tempo e como vivem hoje, isto é, um tempo em que a diversão, o lazer e o entretenimento estão cada vez mais sendo objetos de estudos.

Huizinga (2000) destaca que a palavra Lúdico vem do latim *ludos* e aponta que essa palavra “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (Huizinga, op.cit. p. 41). O autor acrescenta que os jogos têm uma profunda natureza estética, uma forte e impressionante capacidade de estimular e excitar quem se envolve na ação. Para ele o brincar é uma ação que se faz presente na vida dos seres, tanto do ser humano quanto dos animais, porém, para o homem o brincar caracterizado como o jogo e o lúdico apresenta-se como uma ação intrínseca que perpassa e ultrapassa a vida, e por isso, acaba tornando-se algo essencial e natural que faz parte do cotidiano.

Para este autor esses dois elementos – o jogo e o lúdico – são partes da natureza humana e, que assim como o *Homo Sapiens*, o homem que pensa e o *Homem Faber*, o homem que faz, o autor apresenta o *Homo Ludens*, o homem que brinca.

De acordo com Fortuna (2018, p.50), *ludos* é o termo de maior abrangência, uma vez que, “remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas [...]”.

Luckesi (2014, p.13), ao definir o que é ludicidade, defende que o termo de forma lenta vai se inventando, à medida que se toma uma compreensão mais adequada do seu conhecimento, tanto em termos de significado, quanto em extensão. “Usualmente, quando se fala em ludicidade se compreende no senso comum cotidiano que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como *brincadeiras infantis* [...]”.

Já no sentido da importância da ludicidade para o desenvolvimento do sujeito, Kishimoto (2010, p.1) em seus estudos enfatiza a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil. Para a autora o ato de brincar é necessário e está intimamente ligado a essência da criança. “Para a criança, o

ato de brincar é a atividade principal do dia a dia, é importante porque dá a ela o poder de decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo”.

Por sua vez Almeida (2009, p.1), ao expor suas ideias sobre ludicidade, aponta que a palavra lúdico não ficou confinada na sua origem, que se referia apenas no jogar, no brincar e no movimentar-se espontaneamente. Para a autora a evolução semântica da palavra passou a acompanhar as pesquisas em psicomotricidade, assim, “o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. [...], que a definição deixou de ser simples sinônimo de jogo”.

Em relação as práticas lúdicas, estas estão relacionadas as atividades lúdicas que serão/são desenvolvidas por meio das práticas dos professores no cotidiano da instituição, Santos (1999), ao mencionar as atividades lúdicas enfatiza que estas, são importantes para o desenvolvimento integral do sujeito, torna o aprendizado mais dinâmico e interessante, além de facilitar o processo educativo.

Passerino *apud* Santos (2020), descreve as práticas lúdicas como sendo aquelas atividades que garantem ao educando autonomia, soberania e que possibilita ao mesmo a aquisição tanto da escrita, quanto da fala. Isso acontece porque as práticas lúdicas proporcionam aos indivíduos motivação e prazer na aprendizagem.

A prática lúdica proporciona [...] possibilidade de evolução dos relacionamentos sociais [...] traz descontração e entretenimento a aula, fazendo com que os educandos fiquem mais à vontade e mais motivados a aprender.” (Passerino *apud* Santos, op.cit. p. 38).

Desse modo, as atividades lúdicas são apontadas como uma atividade importante para os professores pautarem seu trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula. De acordo com Luckesi (2000, p. 20), “uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento

576 | permanentemente construtivo de si mesmo.” Isto é, um ser que necessita de meios que auxiliem seu desenvolvimento, e dentro da escola uma ferramenta importante que pode auxiliar e motivar os educandos é o lúdico, nesse sentido, as práticas lúdicas precisam atender as necessidades educacionais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Segundo o que propõe Luckesi (2000), na escola, faz-se necessário efetivar as práticas lúdicas como uma ferramenta pedagógica necessária para auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que, estas são aquelas atividades que envolvem o brincar, o jogar, isto é o lúdico

Assim, a aprendizagem por meio das práticas lúdicas é apontada na literatura especializada como importante porque permite ao educador repensar sua prática docente, permite a ele oferecer aos seus educandos novas possibilidades de aprendizado, tornando a aula mais dinâmica e motivadora.

O professor precisa aplicar as práticas lúdicas na escola [...] de forma bem elaborada para proporcionar uma aula enriquecedora as crianças, sendo que por meio das atividades lúdicas elas desenvolvem suas potencialidades, [...]” (Cruz, 2017, p. 33).

Para além da importância das contribuições mencionadas consideramos que é necessário entender a ludicidade como um processo contínuo que necessita de ações efetivas dentro da escola capazes de pensar e abrir espaços e tempos livres para o brincar como um projeto coletivo da escola liderado pelos gestores escolares e não apenas como um gesto restrito ao espaço da sala de aula e ao trabalho do professor.

Para tanto, faz-se necessário compreender o papel do gestor escolar na efetivação das ações que envolvam a ludicidade no chão da escola, já que trabalhar com as atividades que envolvam o lúdico requer tempo, espaço, organização, disposição e acima de tudo uma atitude lúdica que possa proporcionar aos educandos a experiência do brincar.

Conceituar tempo e espaço é um exercício complexo, pois existem muitas ideias e/ou modos de conceber esses conceitos. O tempo, por exemplo, pode ser o tempo do relógio – medido/controlado -, o tempo de vida, o tempo que passou e não volta mais, o tempo que dura uma amizade ou um amor, o tempo que passamos na escola, e até mesmo o tempo em que não temos tempo em meio ao absurdo da pressa que a vida contemporânea nos impõe.

O tempo

O despertador é um objeto abjeto.

Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem nós, para não parar. E todas as manhãs nos chama freneticamente como um velho paralítico a tocar a campainha atroz.

Nós é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.

Nós, os seus escravos. Só os poetas os amantes os bêbados podem fugir por instantes ao Velho... Mas que raiva impotente dá no Velho quando encontra crianças a brincar de roda e não há outro jeito senão desviar delas a sua cadeira de rodas! Porque elas, simplesmente, o ignoram... (Quintana, 1995).

O tempo como expressado pelo poeta Mario Quintana... tempo controlado/medido, o tempo do relógio, onde o despertador é um elemento controlador da vida das pessoas, o tempo controlado em horas, em dias, minutos e segundos, o tempo que corre e faz correr.

Existem, portanto, diferentes modos de compreender a questão do tempo e do espaço e estas estão sempre atravessadas pelo contexto histórico e cultural. No entanto, mesmo que “culturalmente tenhamos definido diversas maneiras de medi-lo e administrá-lo, cada um de nós tem uma experiência única com o tempo.” (Nascimento, 2008, p. 3).

Assim também ocorre com o espaço que por sua vez pode ser o espaço do sistema solar, o espaço geográfico ou simplesmente o espaço físico do aqui e do agora e, no contexto da pesquisa nos interessamos por problematizar o tempo e o espaço dentro da escola, ou melhor pensar sobre o tempo e o espaço dedicados ao brincar dentro das instituições educacionais e os modos como os gestores atuam na gestão desse tempo e espaço.

Em geral, entende-se que dentro das escolas o que se efetiva é o tempo do relógio, o tempo cronológico, o tempo medido, controlado e menos o tempo livre, ao modo como Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) defendem a escola como Skholé, um lugar de tempo livre para aprender, para viver o ócio, para cultivar a polis, a igualdade e a democracia e acrescentamos, um lugar para o brincar.

Já em relação ao espaço, inúmeras definições são apresentadas, porém o que aqui convém, é o espaço físico, o espaço que abriga e/ou acomoda as coisas e as pessoas, isto é, os seres de forma em geral. O termo espaço referente “ao espaço físico, ou seja, aos locais onde se dão as relações, sendo caracterizados pelos objetos, pelos materiais que os compõem, enfim, pelo mobiliário.” (Forneiro, 1998, p. 233).

Assim, o “espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.” (Barbosa, 2006, p. 120). Dentro das escolas os espaços físicos estão delimitados e determinados para que as ações aconteçam de acordo com suas especificidades sendo comum o descreverem quanto à forma (delimitado, inadequado) ou quanto à função (o espaço para estudar, o espaço para lanchar, espaço para isso, espaço para aquilo), mas nem sempre o espaço é pensado como favorável para o brincar. Contudo, o espaço para o brincar pode ser qualquer lugar onde o brincante sinta-se confortável seguro e motivado para realizar.

Destarte a importância de tais concepções nos aproximamos do pensamento de Masschelein e Maarten Simons (2014)

que defendem uma *pedagogia pobre* (no sentido de ser desprovida de intenções excedentes das demandas produtivistas) capaz de restituir o lugar do tempo e do espaço como lócus de atenção que podem efetivamente possibilitar experiência, entre as quais defendemos a do brincar.

Nesse sentido tomamos a escola enquanto lócus que deve “profanar” a utilização do tempo e do espaço de seus usos comuns libertando-a das demandas e das normas produtivistas para oportunizar uma separação dos espaços e uma liberação do tempo (Agamben, 2005). É urgente liberar espaço/tempo para o brincar.

Nas escolas o tempo é medido minuciosamente, pois se controla a hora da entrada e de saída, o tempo das aulas, o tempo da merenda. Mesma lógica se emprega ao espaço, tudo tem seu espaço físico para acontecer. É necessário pois liberar a escola para o tempo e espaço do brincar, movimento esse que demanda profanar os usos comuns do tempo e espaço da escola.

Para tanto torna-se necessário compreender o brincar como uma das principais linguagens dos seres e que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com Borba (2007), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Isto significa que a experiência do brincar não é somente reproduzida de uma geração para a outra, e sim se configura, se apresenta e representa na vida dos indivíduos como algo essencial, que produz e reproduz significados.

Partindo desse pressuposto, entende-se que as instituições de ensino temporizam e espacializam as rotinas dos indivíduos que nelas estão inseridos. Almeida (2012) em seus estudos destaca o lugar e o tempo como momentos da vida das crianças que são organizados pelos adultos com quem elas convivem, aponta que esses dois elementos são fundamentais para o desenvolvimento desses sujeitos.

Para Pinto (2007, p. 106), tanto o espaço como o tempo “não pode ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem”. Por essa ótica de tempo e de espaço como construção social encontram-se as transformações ocorridas na sociedade, e imerso nessas transformações está o surgimento da escola como elemento norteador para organização do tempo e do espaço para o ensino e para a sociedade como um todo.

Geralmente o tempo de estudar e o tempo de brincar se encontram frequentemente dissociados. O tempo e o espaço não podem ser neutros porque carregam significados e sentidos, principalmente para os sujeitos que neles se encontram inseridos. O tempo que a escola oferece para o brincar, quase sempre é a hora do intervalo, as aulas de educação física, em alguns casos existe um local específico destinado ao brincar.

Dessa forma, entende-se que a escola deve possibilitar

espaços evocativos do brincar que permitam experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, desenvolvam as distintas linguagens, inteligências múltiplas e possibilitem interações significativas com outras pessoas.” (Campos, 2010, p. 110).

Assim é necessário ter em vista o brincar é carregado de significados, e o tempo e o espaço para essa atividade é fundamental e precisam ser pensados como pertencentes e permanentes dentro do planejamento da instituição escolar.

A Ludicidade na ação gestora: do planejar ao fazer

A pesquisa partiu da inquietude e da busca de compreender como a ação gestora contribui para as atividades lúdicas na escola, na produção de tempo livre e espaço para o brincar. Quanto aos caminhos metodológicos sua realização envolveu primeiramente, estudos de aprofundamento bibliográfico, por meio da qual foram selecionadas obras de autores que discutem

a respeito da temática, num intuito de dialogar com de conceitos que serviram como base para a construção e processos de análise da mesma.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino fundamental da zona rural do município de Cametá - PA, na Vila de Areião, distante cerca de 1h e 51 min. (62,4 km) via PA-15 da sede do município

Os procedimentos de coleta de dados envolveram a realização de entrevistas semiestruturadas, observação sistemática do cotidiano escolar, e coleta do documento Projeto político pedagógico da escola. A Observação ocorreu durante quinze dias nos turnos da manhã e tarde, assim, foi possível vivenciar a realidade da escola quanto das atividades lúdicas que se desenvolvem na instituição.

Quanto aos sujeitos-colaboradores da pesquisa, foram entrevistados o gestor e o coordenador pedagógico da instituição.

Em relação a estrutura física da instituição, de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) a escola está estruturada da seguinte maneira:

A escola funciona em prédio de alvenaria dividido em 02 blocos sendo 11 salas de aulas; 01 sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE; 01 sala de biblioteca/leitura; 01 sala de informática; 01 sala de professor com banheiro; 01 diretoria; 01 secretaria escolar; 01 almoxarifado; 01 copa cozinha com depósito; 01 área recreativa(pátio); 01 quadra poliesportiva; 05 banheiros masculino e 05 banheiros feminino para estudantes; 02 banheiros adaptados para estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo 01 masculino e 01 feminino. (PPP, 2021, pg. 12).

No ano letivo de 2022 a instituição contou com 421 alunos matriculados, distribuídos em educação infantil, ensino fundamental (1º ao 9º anos) e EJA. A escola pesquisada recebe alunos da própria comunidade e das comunidades próximas (colônias e ilhas).

Sobre a concepção de ludicidade, tanto o gestor, quanto o coordenador compreendem sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos e a entendem como uma ferramenta para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, tornando o ambiente e o processo educativo mais prazeroso e atrativo para os alunos. Segundo o gestor “[...] a ludicidade [...] nos convida a dinamizar nosso trabalho com o objetivo de proporcionar ao ambiente escolar algo que possa ser atrativo para nossos alunos.” Considera-se, pois, nesta fala a importância de evidenciar o valor da ludicidade para o processo educativo, bem como para tornar o ambiente mais dinâmico e prazeroso. Pois, “[...] a ludicidade pode funcionar como importante via para atingir o sucesso no processo educativo [...]”. (Lopes, 2006).

Nessa mesma perspectiva o coordenador pedagógico compreende “a ludicidade como ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento da criança na aquisição de conhecimentos.” Ambas as concepções estão alinhadas à ideia de que é importante utilizar os mais diversos recursos, e a ludicidade vem apresentando-se como um recurso acessível e importante para dinamizar as práticas pedagógicas dentro da escola. Se o que se busca é a formação integral do sujeito, uma formação que perpassasse por todos os aspectos importantes da vida, faz-se necessário lançar mão de todos os mecanismos que proporcione tudo isso, e a ludicidade foi apontada como uma ferramenta de formação integral da criança e não apenas suporte didático nesse processo.

Para além disso, entendemos que ludicidade não pode se restringir à perspectiva de mera ferramenta didático - pedagógica, tal como apontada nas falas dos entrevistados, pois isso retira as características do tempo livre para o brincar podendo afetar o prazer do ato de brincar.

Durante observações na instituição percebeu-se que alguns professores utilizam em suas práticas diárias atividades envolvendo jogos e brincadeiras como suporte pedagógico – prin-

cialmente na educação infantil e nos primeiros anos de ensino fundamental. O que reforça essa característica de mera ferramenta didática pedagógica apontada nas falas da gestão.

Porém, apesar da ludicidade ter sido associada a uma concepção bastante limitada de “ferramenta para aquisição de conhecimentos” sua importância foi reconhecida pelos sujeitos da pesquisa.

A importância que a ludicidade exerce na formação do sujeito, também está explicitada no documento analisado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a formação integral dos educandos é um princípio fundamental e “isso poderá se concretizar de forma lúdica, por meio, de brincadeiras e jogos, que, além de contemplá-los com a intencionalidade explícita de ser um ato prazeroso, podem também assumir outros objetivos pedagógicos claramente definidos.” ¹(PPP, 2021/24, p.29).

Tal perspectiva presente no documento foi reiterada na fala do coordenador para o qual “é evidente que a ludicidade contribui [...] para a aprendizagem das crianças, possibilita o despertar do conhecimento, habilidades, atitudes e valores [...]”. Para o gestor a ludicidade também assume papel importante na formação dos sujeitos, sua fala aponta que “o lúdico dentro de uma instituição é algo sempre motivador e proporciona aos educandos um mundo diferente em seu aprendizado [...]”. (Gestor).

Contudo, mesmo havendo reconhecimento da importância da ludicidade pelo gestor e pelo coordenador, ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola percebe-se que as referências à ludicidade apareceram de maneira esporádicas, e isso é reforçado na fala do coordenador quando este enfatiza que:

O Projeto Político Pedagógico da instituição encontra-se em fase de adequação/ressignificação. Portanto, ainda não contempla de forma integral a ludicidade, mas estamos empenhados em reestruturá-lo garantindo nossas convicções de

¹ Projeto Político Pedagógico (PPP), documento digitalizado 2021/2024.

que através de jogos e brincadeiras aprende-se mais rápido os conteúdos escolares de forma mais leve e prazerosa. (Coordenador).

A fala dos sujeitos, bem como o Projeto Político Pedagógico, apresentam uma visão específica em relação a ludicidade, uma visão que restringe a ludicidade à jogos e brincadeiras. Entende-se que a importância da ludicidade vai muito além do reconhecimento de sua importância, a sua efetivação exige atitudes concretas, com ações e efetivações. A ludicidade e sua importância vão muito além de jogos e brincadeiras pois, “na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido.” (Almeida, 2009, p. 1).

Assim, para que haja uma efetivação da ludicidade dentro da instituição, faz-se necessário que se ofereça, além de suportes pedagógicos e didáticos, tempo e espaço para a realização da atividade. Em relação ao tempo e ao espaço para o brincar, os sujeitos da pesquisa reconhecem que essa atividade ainda fica restrita em momentos específicos, e principalmente dentro de sala de aula – quase sempre da educação infantil.

Na opinião do gestor percebe-se que o tempo e os espaço para o brincar acontece “em vários momentos, principalmente em datas comemorativas e também nas aulas diárias, dependendo de cada professor”. Contudo, ele esclarece que “a escola não está pronta para que nossos alunos sejam atendidos e se utilize desses métodos (lúdicos), pois necessitamos de um espaço melhor organizado”. De acordo com ele, a escola não oferece um espaço adequado para que as atividades lúdicas aconteçam.

Por sua vez o coordenador, em relação ao tempo e o espaço para as atividades lúdicas, aponta que,

o que se percebe, com algumas exceções, é que a ludicidade é usada, mais ainda influenciada por uma concepção tradicional. [...] as brincadeiras ficam em segundo plano, depois do término das aulas restritas ao pátio, ou para preencher intervalos de tempo entre as aulas. (Coordenador).

O que foi observado no dia a dia da escola é que raramente os alunos saem de suas salas para realizarem atividades lúdicas geralmente as brincadeiras ocorrem dentro da sala de aula, quase sempre, um pouco antes da hora da saída. Na sala do Jardim II (tarde), um pouco antes da saída a professora brinca de roda e outras brincadeiras com os alunos – geralmente isso ocorre as sextas-feiras.

Outro momento de brincadeira observado na instituição, é na sala do sexto ano “B” (tarde) onde o professor de educação física realiza uma brincadeira com os alunos. Os alunos correm e realizam a atividade com muito entusiasmo, mesmo em um espaço limitado - na sala de aula, uma vez que, a quadra encontra-se interditada. Pôde-se observar que quase sempre os momentos do brincar livre ocorreram na educação infantil, após o intervalo, quando as professoras deixam as crianças a vontade para brincarem com alguns brinquedos, que elas mesmas, oferecem aos alunos.

Compreendemos que se faz necessário proporcionar tempos e espaços para o brincar dentro escola para que se efetive de fato a ludicidade, pois mesmo que o brincar possa ocorrer em qualquer tempo e espaço, desde que o sujeito brincante se sinta confortável e confiante para exercer a ação, contudo, é importante reiterar que o tempo e o espaço para o brincar precisam fazer parte da estrutura, da rotina, e principalmente do planejamento da instituição. “O desafio, hoje, nas escolas, é proporcionar às crianças experiências diversas, dentre elas o brincar no espaço educativo.” (Biase, 2012, p. 8).

Faz-se necessário planejar ações pedagógicas, que auxiliem toda comunidade escolar, isso, torna o ato de planejar uma atividade e/ou ação fundamental. (Silva, 2014, p. 13) de modo a construir uma proposta lúdica, que venha atender e contemplar o educar, e todas as outras necessidades que se apresentam no chão da escola. Neste sentido, a ludicidade deve ser uma ação planejada e efetivada nos documentos oficiais da escola, para

586 | que se possa compreender qual o lugar da ludicidade dentro da instituição.

Como já citado anteriormente o Projeto Político Pedagógico da escola faz bem pouca referência à ludicidade - apenas foi detectado duas referências ao tema -, porém como explicitado pelo coordenador pedagógico o Projeto Político Pedagógico da escola encontra-se em processo de ressignificação, mas no tocante, a ludicidade assume um papel bastante restrito dentro do documento orientador da escola.

A ludicidade não deve ser vista como algo momentâneo e neutro. As práticas lúdicas não podem resumir-se à “alguns momentos”, mas elas precisam fazer parte da rotina da escola, precisa ser planejada, não só pelos professores, mas precisam estar vinculadas a proposta pedagógica da escola. Acreditamos que através da parceria entre gestão e professores é possível dar mais visibilidade a ludicidade, e a equipe gestora deve buscando tirar a ludicidade desse lugar pontual e dar a atividade mais efetividade.

De acordo com os entrevistados a escola vem tentando dar mais ênfase à atividade lúdica. Essa tentativa de dar um lugar de maior destaque a ludicidade é destacada no projeto “Aprender brincando: o lúdico como ferramenta pedagógica para auxiliar no reforço da aprendizagem dos alunos do 6º e 7º anos”, citado pelo coordenador. Além disso, segundo os colaboradores da pesquisa, nas reuniões pedagógicas da escola sempre é mencionado a importância da ludicidade como método de ensino, porém “[...] se percebe a dificuldades para se trabalhar a ludicidade de forma contínua, contextualizada e adequada aos objetivos de aprendizagem.” (Coordenador)

O gestor e o coordenador relatam em suas falas as inúmeras dificuldades para que se efetive a ludicidade dentro da instituição, e estas vão desde aceitação por parte de alguns professores, passando pela falta de tempo e espaço – não só para confecção de materiais, como também para a realização das ati-

vidades -, alegam também falta de materiais pedagógicos. Suas falas retratam muito bem toda essa realidade.

“[...] não temos um espaço adequado e nem materiais suficientes para serem utilizados, sempre em alguns casos, cabe a cada professor improvisar e se utilizar de seus próprios recursos e em certos momentos o próprio professor não demonstra interesse em trabalhar o lúdico em sua aula.” (Gestor)

“[...] a maioria dos jogos precisam ser confeccionados ou comprados, isso demonstra as dificuldades de alguns professores utilizarem, visto que, alegam “falta de tempo, [...]”. (Coordenador)

Porém, apesar das tentativas de efetivação e de reconhecimento da ludicidade, o que se percebe na fala dos sujeitos é que a ludicidade permanece no campo restrito ao ensinar e aprender. Ela não aparece na fala dos sujeitos, nem mesmo no documento oficial da escola nenhuma referência que faça a ludicidade sair desse campo limitado e se expandir para uma visão mais abrangente, uma visão que favoreça tempo e espaço para o brincar, uma verdadeira experiência do brincar livre na escola.

A escola possui um espaço físico bem grande, mais os espaços usados pelos alunos são bem restritos, geralmente o espaço mais usado é o pátio da escola, onde ocorrem alguns eventos e é a área onde os alunos fazem o lanche. Outro espaço é a quadra poliesportiva, porém a mesma encontra-se desativada, está interditada aguardando reformas o que faz com que as aulas de educação física, no momento de realização da pesquisa, ocorram dentro de sala de aula, e raramente no pátio. A escola também possui uma área livre bem ampla, mas não é utilizada pelos alunos, não possui parquinho, nem brinquedoteca.

As dificuldades apontadas pela gestão são as mais corriqueiras no contexto educacional, a falta de tempo, de espaço, de materiais, a falta de interesse de professores. Mas utilizar de fato o lúdico dentro do contexto educacional requer de toda comuni-

588 | dade escolar uma postura destacada por Almeida (2009) como uma “atitude lúdica”. Segundo a autora, assumir a “atitude lúdica” implica inúmeros fatores, passando pela sensibilidade, pela mudança de concepção em relação ao lúdico e principalmente uma mudança interna, não apenas externa.

As dificuldades não podem ser um empecilho para que a ludicidade fique em segundo plano dentro da instituição. E a gestão precisa assumir uma postura lúdica, pensando estratégias que possibilitem essa ação dentro da escola.

Lück (2009) em seus estudos aponta que é importante que a equipe gestora conheça os desafios que se fazem presente na escola, pois é por meio do conhecimento e da compreensão desses desafios que estes poderão ser solucionados, além de permitir o exercício de uma boa gestão. A autora ainda menciona que o gestor na escola “[...] é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional [...]”. (Lück, 2009, p. 17).

Partindo desse pressuposto, não se pode deixar de apontar a importância do planejamento dentro da instituição, uma vez que este serve para nortear todas as ações pensadas e/ou planejadas para a escola. Em relação a ludicidade, o planejamento é um instrumento fundamental, uma vez que, vai servir de direção para promover espaços e tempos para o brincar na instituição.

Se faz necessário, portanto, que a gestão instituição implemente estratégias que favoreçam o tempo e o espaço para o brincar dentro da escola, de modo que se façam efetivar na prática essa atividade. O tempo e o espaço para o brincar deve fazer parte do dia a dia da instituição, pois acreditamos que a experiência do brincar presente na escola é algo que afeta e é capaz de formar e transformar as crianças. Necessário e urgente se faz que haja tempo livre para o brincar como experiência. É preciso profanar a escola e abrir espaço e tempo livre para a experiência do brincar.

Considerações finais

Entender o ambiente escolar como um ambiente provedor de transformações e aprendizagens significativas está diretamente associado à compreensão sobre qual o significado do brincar dentro da escola, como o gestor compreende essa questão.

O estudo revelou que a gestão da escola compreende a importância da ludicidade para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como, sua importância para o processo de ensino/aprendizagem, compreende a prática lúdica como uma ferramenta pedagógica que pode tornar o ambiente escolar mais atrativo e dinâmico. Contudo, percebeu-se que a concepção ainda está muito restrita ao campo de uma racionalidade instrumental, que limita a ludicidade e o brincar como meras ferramentas pedagógicas.

Entendemos que os desafios para a efetivação do brincar livre dentro do tempo e dos espaços da escola é preciso superar a concepção e a cultura que a concebe o brincar e a Ludicidade apenas como ferramenta pedagógica, limitando seu uso apenas em sala de aula para trabalhar conteúdos de ensino.

Finalmente, foi possível pensar na necessidade da “profanação” do tempo e do espaço para o brincar na escola, como uma urgência do agora, capaz de tornar a escola num ambiente provedor de experiências concretas que não apenas concebam a importância da ludicidade, ou demonstre seu valor para o processo educativo, mas que, efetivamente, ofereça tempos e espaços para que de fato uma experiência do brincar livre se concretize dentro das instituições escolares.

Referências

ALMEIDA, Anne. *Ludicidade como Instrumento Pedagógico*. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., São Cristovão, SE, 2012.

- 590 | BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIASI, Mari de. *Brincar e Aprender na Educação Infantil: O Lúdico como recurso educativo*. [S.l.], Prestígio, 2012.
- BORBA, A. M. A. A brincadeira como experiência de cultura na Educação Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, n. 44, p. 12-14, nov. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- CÂMARA, Rosana. *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Psicologia, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO; Tizuko Mochida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*.
- KLASSMANN, Liane M. G. *O lúdico no processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil*. Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5483/1/MD_EDUMTE_VII_2014_94.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.
- LOPES, Vanessa Gomes. *Linguagem do Corpo e Movimento*. Curitiba, PR: FAEL, 2006.
- LUCKESI; Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Positivo. Curitiba. 2009.

LÜCK, H. *A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudanças paradigmáticas*. Centro de desenvolvimento Humano Aplicado – CEDHAP. Revista Gestão em Rede, n 03. 1997, p. 13-18. Disponível em: http://cedhap.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?inframe=yes&iframe=true Acesso em: 04 ago. 2021.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOREL, Yolanda Pereira. *Educação e Ludicidade*. LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. *Reflexões sobre o tempo no cotidiano da Educação Infantil*. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portalrepositorio/File/vertentes/Vertentes_31/anelise_do_nascimento.pdf.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos Metodológicos*. São Paulo: Cortez. 2010.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, p. 4-64, 2008.

ROSA, C. *O papel do gestor escolar no planejamento pedagógico das atividades lúdicas de uma escola do campo*. In: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 91-116. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11910/Rosa_Cleunice_da.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTANA, Aline S.; NASCIMENTO, Marilene B. da C. Ludicidade como prática pedagógica na educação básica: A perspectiva dos professores de uma escola básica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., 2017.

SANTOS, C. C. *Atividades Lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: A vivencia lúdica nas escolas da rede pública de Ensino no Município de Alcântara Maranhão-Brasil*. Lisboa, 2020.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

19

Desafios da gestão pedagógica em tempos de pandemia: o contexto do ensino remoto em uma escola de ensino médio no município de Cametá/PA

Marcela Nunes Tavares

Fred Junior Costa Alfaia

Resumo: O presente trabalho é o resultado das inquietações acerca das novas formas de oferta de educação e ensino ofertados pelas secretarias e redes de ensino, devido a ocorrência da pandemia da covid-19; no qual as aulas presenciais tiveram que ser suspensas, possibilitando uma nova modalidade de ensino, o Ensino Remoto. Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo analisar os desafios da gestão pedagógica no que tange o ensino remoto na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Osvaldina Muniz, localizada na cidade de Cametá, estado do Pará, direcionado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) no período pandêmico do ano de 2020 a 2021. O procedimento metodológico adotado nessa pesquisa é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e como técnica de coleta de dados foi utilizado pesquisa de campo a partir de entrevistas semiestruturadas com membros da gestão, professores e alunos. A análise de dados da investigação é baseada no enfoque dialético. Os principais autores, que fundamentam o texto, são: Luck (2009), Paro (2017), Peres (2020), Oliveira (2018) e Libâneo (2007). Portanto, as análises revelaram que as intervenções realizadas pelo Estado foram de suma importância para a segurança biológica e para o retorno das aulas. É importante enfatizar que na escola em questão, o processo de planejamento foi protagonizado pela SEDUC-PA e desenvolvida pelos gestores, não envolvendo os alunos nesta escolha, evidenciando a concepção de um planejamento aos moldes burocráticos. Além disso exibiu as manobras que a gestão pedagógica realizou tanto para a qualificação dos professores quanto para minimizar a evasão dos alunos, que por diversos motivos, pessoais e socioeconômicos, enfrentaram grandes desafios nesse período. Isso denota a escola dualista de classe, que não combina com a perspectiva de cidadania baseada na igualdade de oportunidades, gerando desigualdade em relação aos níveis de aprendizagem em todo o Brasil.

Palavras-chave: gestão pedagógica; pandemia; ensino remoto.

Introdução

Em dezembro de 2019, houve a identificação da transmissão do Coronavírus (SARS-CoV-2) na cidade de Wuhan na China, causando a pandemia denominada de covid-19 (FURTA-DO et al, 2021); onde até em meados de julho de 2022, foram desoladas mais de 676¹ mil famílias no Brasil, desestruturan-

¹ Site governamental que tem como finalidade apresentar as informações

594 | do-as e deixando as suas marcas negativas. Esse espantoso valor é um fato em todas as nações dos diferentes continentes, os quais necessitaram realizar novas ações, cuidados e perspectivas. Considerando que os impactos causados pela pandemia não se limitaram somente ao campo da saúde, mas também atingiu diversos setores da sociedade, inclusive a educação, paralisando as atividades presenciais nas instituições de ensino.

Esse cenário pandêmico isolou os profissionais, os estudantes e seus familiares de acordo com o novo contexto mundial, onde “passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” (Peres, 2020, p. 23).

Com o propósito de minimizar um dos problemas causados pela pandemia na educação foi implantado o Ensino Remoto no território brasileiro, levando em consideração as recomendações sanitárias dos órgãos competentes, principalmente a Organização Mundial da Saúde (OMS) que estabeleceu como medida o distanciamento social na população (Moreira, 2020). Essa nova modalidade de ensino surgiu como uma alternativa para a continuidade do ensino, uma vez que o modo tradicional – presencial – não possibilitava a segurança biológica da comunidade escolar, já que a pandemia dava indícios de perdurar por bastante tempo.

Nesse cenário complexo e em alguns momentos caótico, muitas preocupações no que se diz respeito a imprescindível inclusão de novas tecnologias que despontam a partir dessa nova modalidade para os gestores, educadores e alunos, que tiveram de se comunicar de formas que não estavam habituados (Moreira, 2020). Por saber que essa intervenção pedagógica não acontece com equidade para todos, o que implica refletirmos sobre

sobre a Covid-19 e suas consequências, bem como, notícias desse respeito. Acessado em: <https://covid.saude.gov.br/>

o problema da igualdade e direito social, ou seja, é de suma importância que se tenha uma visão atenta sobre a ação em curso e que faz parte de uma singularidade.

A definição do objeto de pesquisa se consolidou na medida em que se verificou a frequência do termo: Gestão Pedagógica, no qual as novas implicações trazidas com o contexto pandêmico foram debates construídos e vivenciados em cada disciplina do curso. Como pesquisadora e envolvida dentro desse contexto pandêmico percebi a necessidade de refletir e evidenciar os desafios enfrentados pela Gestão escolar e por seus sujeitos (professores, alunos, comunidade, etc.) em tempos de pandemia e isolamento social.

O contexto educacional escolhido foi a Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Osvadina Muniz, localizada no município de Cametá no Estado do Pará. A escolha do *locus* se dá pelo fato da instituição ser no bairro em que eu resido, além das percepções e constatações através de diálogos com gestores, professores e alunos relacionados a esse contexto escolar.

A relevância social deste estudo destaca-se da atualidade temática, analisando as principais dificuldades enfrentadas pela gestão pedagógica em decorrência da suspensão das aulas presenciais e o início das aulas remotas; e com a inserção e utilização de novas tecnologias digitais no contexto do ensino. Assim, podendo contribuir para o enfrentamento das dificuldades apresentadas na oferta de políticas públicas educacionais em contexto de surtos, epidemias, endemias e pandemias.

Para mais, é importante que a pesquisa sirva de referência a outros pesquisadores no que se refere a essa modalidade de ensino, onde há muitas limitações em relação a recursos tecnológicos, dificuldades de acesso e os desdobramentos que os gestores fizeram para tentar minimizar os prejuízos pedagógicos dos alunos com o ensino não presencial. Dessa forma, com a instauração de um novo panorama na realidade mundial, brasileira e paraense, em que uma nova modalidade de ensino é inserida no cotidiano escolar, foi construído o seguinte problema:

Como se analisou o trabalho desempenhado pela gestão pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a. Osvaldina Muniz em Cametá-PA?

A partir dessa questão, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: Quais ações e planejamentos os gestores desenvolveram com os professores nesse contexto de pandemia? Como a comunidade escolar reagiu e o que exigiu na situação que as atividades não poderiam ser presenciais, passando a ser remoto? Como as atividades foram acompanhadas pela equipe pedagógica? Como a gestão pedagógica contornou as dificuldades? Que estratégias metodológicas e avaliativas a gestão pedagógica desenvolveu para atingir os resultados de aprendizagem?

A metodologia dessa pesquisa se produz em caráter qualitativo. Pois, de acordo com Chizzotti (2003):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, p. 221)

Com isso, inicialmente, foi realizado um estudo exploratório através de pesquisas de cunho documental², levando a aprofundar as questões de interesse dentro dos documentos pesquisados, tendo como documento e ação norteadora a proposta pedagógica de apresentada pela Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e bibliográfico³, no sentido de dar maior

² Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (Ludke; André, 2011, p. 39).

³ A pesquisa bibliográfica se refere a um apanhado sobre os principais traba-

compreensão do objeto para o desenvolvimento da pesquisa. Para coleta de dados utilizou-se a pesquisa de campo por acreditar que ela permite coletar diversas informações na realidade social, possibilitando, assim, uma aprofundada compreensão das relações que envolvem o fenômeno investigado. Mediante essa visão, Gil (2008) diz que o estudo de campo se pauta na observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar as explicações e informações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

A pesquisa foi realizada na escola estadual de ensino médio Prof.^a Osvaldina Muniz, na qual foram entrevistados: dois membros da gestão pedagógica, dois professores e cinco estudantes. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), é uma entrevista que o segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano na intenção de se obter “descrições detalhadas” sobre o objeto pesquisado Oliveira (2014). Para garantir a privacidade dos entrevistados seus nomes foram substituídos por: Gestor 1 e 2; Professor 1 e 2 e Aluno 1, 2, 3, 4 e 5. O critério de escolha dos informantes foi alunos, professores e gestores que vivenciaram do contexto escolar em tempos de pandemia na referida instituição escolar.

A técnica de análise de dados baseou-se no enfoque dialético (Marx, 2008), pois esse tipo de análise envolve fatores sociais, econômicos e políticos, que devem ser levados em consideração no trabalho do gestor, uma vez que permite o aprofundamento analítico dos fenômenos à sua essência.

Estruturalmente, este trabalho está decorrido e organizado em duas sessões, além da introdução e das considerações finais.

lhos científicos já realizados sobre o tema escolhido, como livros, teses, dissertações, artigos. São de grande importância por serem capazes de fornecer dados relevantes para a pesquisa (Luna, 1999).

598 | Na primeira sessão, dialoga-se acerca da gestão escolar apresentando a compreensão e o entendimento dos conceitos e descrições da gestão escolar em seu âmbito, a partir do suporte teórico de importantes estudiosos da organização da educação brasileira. Já na segunda sessão, evidencia-se a Gestão Pedagógica e os seus desdobramentos em tempos de pandemia, apresentando as vozes de gestores, professores e alunos sobre os desafios enfrentados no ensino remoto na E.E.E.M Prof.^a Osvaldina Muniz. Para finalizar as considerações finais, que apresentam os resultados obtidos com esse trabalho.

Gestão escolar: autonomia e descentralização do ensino

Essa seção tem como finalidade apresentar a compreensão e o entendimento dos conceitos e descrições da gestão escolar em seu âmbito, considerando as características e os elementos que a constituem. A partir do suporte teórico de importantes estudiosos da organização da educação brasileira, pois é a gestão escolar que estará diretamente ligada com as ações necessárias para manter o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas.

Gestão escolar: definições e dimensões

Muitos conceitos foram dados para o termo derivado do latim *gestione* no decorrer dos anos. Para Cury (2007) o termo gestão significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar; enquanto que Oliveira (2018) ressalta que a expressão em questão além de significar à ação e ao efeito de gerir, não perde a essência estabelecida para a administração, como uma ação voltada a orientação do planejamento e outros; já de acordo com Lombardi (2010) a palavra “administrar”, no seu sentido etimológico, vem do latim *administrare* que expressa o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados.

Os recursos disponíveis e o ambiente escolar são levadas em considerações pela gestão escolar na estruturação das propostas pedagógicas. Na concepção de Luck (2013), cabe ao gestor escolar dinamizar o processo, articulando as vozes dos participantes com a finalidade de vivenciar a gestão participativa, por meio do protagonismo dos pais, dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade local. Assim, o papel administrativo alcança os seus objetivos, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa (Garay, 2011).

Além das perspectivas já descritas, existe na literatura diversos autores que apresentam suas convicções no que se refere a gestão escolar. Por sua vez, Santos Filho (1998) ressalta que esse termo induz o conceito de divisões de ideias, onde leva em consideração a participação de todos na organização e funcionamento da escola, enfatizando que a administração no ambiente da educação é baseada no poder e na autoridade com uma posição técnica, hierarquizada e fragmentada.

Libâneo (2007) também prefere utilizar o termo em questão em sua obra, retratando a concepção sociocrítica de gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, que, além de oportunizar a comunicação constante com todos os envolvidos da comunidade educativa (professores, apoio escolar, alunos e pais) permite que todos os mesmos participem das tomadas de decisões de maneira coletiva. “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).

A gestão escolar é uma área da atuação profissional na educação responsável pela idealização, estruturação, direção, orientação e outros, incluindo a avaliação de processos imprescindíveis para a elevação da aprendizagem e da formação dos discentes; onde, para a obtenção do êxito no funcionamento escolar básico e do próprio processo educativo é necessário compreender as especificidades e possibilidades de integração das

600 | dimensões: pedagógica, administrativa, cultura escolar, pessoas e de resultados, que visam a preparação, a ordenação, a provisão de recursos e a sistematização do trabalho da gestão a ser desenvolvido, respectivamente.

A harmonização e a prática da ideia anterior refletem na elevação da produtividade e qualidade da escola. Segundo Luck (2009), a dimensão pedagógica destina-se à promoção da aprendizagem e da formação dos educandos, sendo apoiado principalmente pela dimensão administrativa que engloba os processos eficientes e eficazes para o funcionamento, aplicando recursos materiais, monetários, acionais, jurídico e pessoais para o funcionamento da educação.

Na análise de Luck (2009), a escola forma a sua dimensão cultural e clima organizacional a partir do conjunto da educação, de acordo com suas experiências, princípios, conjuntura e outros coeficientes comunitários e organizacional que atuam para impulsionar a educação. Enquanto que a dimensão de pessoas para a essa autora está interligada proporcional ao aumento das atividades efetuadas pela gestão escolar, excedendo a dimensão da administração dos elementos envolvidos, ou seja, é a dimensão responsável por elevar as capacidades e saberes da aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Já a dimensão de resultados, na visão de Luck (2009), é caracterizado pela percepção dos processos e práticas que almejam o avanço dos desempenhos e avaliações no âmbito escolar. Além disso, essa dimensão está relacionada com rendimento, assiduidade e competência dos discentes.

Contudo isso, a autora enfatizada conclui que essas dimensões são de extrema necessidade para uma gestão democrática e colaborativa no ambiente educativo.

Gestão escolar: A autonomia do ensino

Vários autores apresentam a gestão escolar associada ao progresso da gestão em princípios da democracia como um tema

mundialmente estudado. Borges (2004, p. 78) relata que “nas últimas duas décadas tem se observado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais”. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos foram efetivadas as reformas educacionais, promovendo aos governos desafios no que diz respeito a autonomia administrativa e financeira (Oliveira, 2018). Onde essas civilizações preservam e se adequam a diversos fatores escolares: autonomia financeira, administrativa e pedagógica; e aos novos modos de trabalhos que supram as diversas situações escolar. (Peres, 2020).

Desde 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9394/96 – fez que a normalização da educação seja dada de acordo com a Constituição Federal de 1988, onde foi levada em consideração as solicitações dos profissionais da educação referente a gestão democrática, autonomia e participação. Com ênfase as exigências que se refere a gestão escolar, a pesquisa de Peres (2020) relata que diversas publicações, a nível mundial, foram realizadas com o objetivo de fomentar a gestão baseada em princípios democráticos, possibilitando a gestão escolar tenha autonomia financeira, administrativa e pedagógica, em concordância com sua vivência.

Além disso a mesma autora enfatiza que a atuação profissional diferenciada está diretamente proporcional a sua formação profissional a partir do incentivo dado pela valorização de uma proposta de gestão democrática e participativa. Com base nisso, no trabalho coletivo e participativo para o princípio do ensino temos o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Desse modo, o incentivo dado pela valorização de uma proposta de gestão democrática e participativa a atuação profissional tornou-se diferenciada, pois está diretamente proporcional a sua formação profissional.

Para Luck (2010), a gestão democrática e participativa é exercida no momento que o gestor atua em conjunto com a sua

602 | equipe para tomarem as melhores decisões para o ambiente escolar. Assim, todos que participam diretamente ou não do processo educacional possam ter a oportunidades de contribuir no projeto pedagógico da escola.

Na concepção de Luck (2010) *apud* Peres (2020) evidencia que:

A conquista de uma gestão democrática e participativa passa pela liderança do gestor no processo de trabalho com sua equipe, bem como nas tomadas de decisões. Essas ações contribuem para que todos os integrantes da escola se sintam partícipes do processo educacional, uma vez que o projeto pedagógico da escola também é o projeto de todos os integrantes dela (Luck *apud* Peres, 2020, p.23).

A utilização dos recursos financeiros, pedagógicos e humanos de forma autônoma pelo gestor é dado como o principal processo de gestão democrática e participativa. No entanto, tem-se o risco de a perspectiva gerencial adentrar o espaço escolar, o que compromete esta autonomia, visto que, de acordo com Drabach (2010, p. 6) “a participação na lógica da gestão gerencial consiste no estabelecimento de parcerias com setores sociais que se disponham a colaborar com a melhoria do ensino público”, que apresentam projetos prontos, sem uma construção coletiva, cabendo-lhes apenas a avaliação.

Drabach (2010, p. 6), diz ainda que, “mais uma vez é transferida para as unidades escolares e os que dela fazem parte: professores, equipe diretiva e comunidade escolar a responsabilidade pelos resultados obtidos, como se as políticas governamentais não fossem também parte constituinte desses resultados”, o que implica numa responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou fracasso, numa perspectiva produtivistas e competitiva da educação.

De acordo com Ferreira (2011), as prioridades e realidade escolar devem ser levados em consideração nas tomadas de decisões realizadas pela gestão escolar, associadas com seus co-

laboradores educativos, almejando elevar o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. As instituições educacionais que tomam decisões em conjunto com os membros da comunidade escolar possibilitam entender os princípios legais e as concepções educacionais para a formação cidadã, a partir do método educacional de uma escola pensada e que permite pensar (BOLLER, 2021). Com o exposto, é notório a dimensão do papel exercido pelo gestor escolar na atribuição de seus afazeres, principalmente, nas piores dificuldades que o âmbito escolar enfrenta em seu cotidiano no início da década de XX, a pandemia causada pela covid- 19.

Esse cenário, ocasionou enormes preocupações para o gestor escolar com relação a questão prioritária da saúde física e emocional, desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais. Nesse contexto, é nítido que a situação causada pela covid-19 acarretou vários impactos no âmbito escolar e nos seus profissionais, nos discentes e nas famílias. Ou seja, o gestor, independente da instituição (básica, superior, públicas ou privadas) passou novas exigências sociais relacionadas aos protocolos de saúde, as exigências educacionais legais e as queixas e reivindicações das famílias.

O Governo Federal, por meio de decretos, instaurou a adoção de medidas emergências a serem adotadas por todas as instâncias educativas, no sentido da continuidade do ensino de maneira remota, tendo para isso verticalizado a tomada de decisões. No contexto de transferência de responsabilidades, insere-se o gestor escolar, tendo de assumir uma postura ativa na tomada de decisões para melhor contornar a situação que lhe fora imposta, pois, exclusivamente dele será atribuído o sucesso ou o fracasso da escola. Enquanto que o Estado permanece omissor, na função daquele que apenas ditam as orientações legais a serem seguidas.

Diversos autores encontrados na literatura relatam diferentes conceitos referente ao termo descentralização, isto é, sua interpretação é dada pela visão de mundo social, com preocupações e prioridades diferentes. De acordo com o Palhares (2019) os conceitos de descentralização apropriam-se de conteúdos particulares e conforme com o contexto sócio histórico, implicando na fragilidade da sua compreensão.

Além disso, é relevante enfatizar que os debates no que diz respeito à descentralização não se limitam apenas ao território brasileiro, mas também a outros países. Esse movimento não é novo no que se refere ao setor educacional, pois relevantes mudanças de qualificações foram implementadas a pais e professores em excessivos países, conforme Benzane (2019).

Arretche (2002, p. 26) apresenta que “também em países com democracias estáveis, a descentralização aparecia como uma alternativa às estruturas decisórias centralizadoras e instituídas durante a construção dos Estados de Bem-Estar Social, de inspiração keynesiana”.

Benevides (2018) afirma que os autores que explanam sobre a descentralização em seus trabalhos concordam que o conceito está ligado a uma resposta a inclinação centralizadora, que culmina na divisão das atribuições entre a união, estados e municípios, ou a partir de uma concepção clara de reforma do Estado; exercendo a decisão de maneira autônoma pelos órgãos por causa desses diferentes níveis de pluralidade (PALHARES, 2019).

Para Lobo (2016), a organização em prol da recombinação de centros de poder é denominada de descentralização, onde a inclusão da sociedade em geral, direta ou não, se dá a partir da boa colocação no centro da administração pública geral. Já Pereira (2015), entende que a relação entre a elevação da democracia e da participação da sociedade é vista de maneira automática como descentralização, indo ao sentido contrário autoritarismo e à centralidade.

Nesse contexto, materializa-se o princípio de que “a educação é tarefa de todos nós”, de acordo, respectivamente, com os trabalhos citados no parágrafo anterior que a desconcentração além de contribuir pode dar um aspecto revolucionário para a descentralização e que a ferramenta da lógica democrática se dá a partir da dedução do intermédio das desigualdades sociais.

É notório que a descentralização associada com a desconcentração não é capaz de atingir os pontos almejados no que se refere ao êxito da tomada de decisões e que ambos movimentos são vistos como ameaça às estruturas consolidadas. Embora o movimento de descentralização ser antigo no que diz respeito a administração pública, sua utilidade no cenário atual tem como objetivo solucionar os impasses que se encontra os níveis educacionais. Esses impedimentos se comprovam pela incapacidade de resposta do Estado. Em relação a isso, Lobo (1990, p. 6) sintetiza que:

Incapacidade que surge de parcela da população, principalmente no que se refere ao atendimento de necessidades sociais básicas. Por isso, não se aceita a desgastada ideia que justifica a não resposta do Estado exclusivamente pela escassez de recursos financeiros, ou pela priorização dada ao crescimento econômico frente às políticas sociais.

Já Oliveira (2010) descreve que a descentralização tem como finalidade a flexibilização e a desregulamentação da gestão pública, se fazendo presente nos debates da gestão das redes de ensino em todo o Brasil. Porém, a autora recomenda que:

as reformas educacionais dos anos 90 trarão, então, a marca da descentralização que resultou em maior autonomia das escolas, porém teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infraestrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (Oliveira, 2010, p. 132).

Solucionar os problemas da sociedade contemporânea, bem como, adaptar os novos conhecimentos educacionais se dá a partir dos conceitos de descentralização que fomentam a retificação das matérias escolares, implicado pelo abandono do poder público no que se refere a aspectos financeiro e estrutural, aparecendo apenas para cobrar os resultados educacionais das escolas. Por outro lado, não se pode pensar em gestão escolar com relação apenas a determinada organização e justificativa das atividades desenvolvidas no âmbito escolar com o propósito de êxito nos resultados (Paro, 2017).

Portanto, é imprescindível no contexto escolar de maneira geral pensar em uma gestão democrática e participativa, no qual os envolvidos – professores, pais, alunos, equipe gestora, funcionários e comunidade local – participem nas tomadas de decisões no âmbito escolar, de uma forma autônoma e descentralizadora. Desse modo, o papel do gestor atualmente configura-se compartilhado coletivamente, com a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares.

Gestão pedagógica em tempos de pandemia: os desafios no ensino remoto na E.E.E.M Prof.^a Osvaldina Muniz

O presente tópico discute como se caracterizou o trabalho desempenhado pela gestão pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.^a Osvaldina Muniz, localizada no município de Cametá, no estado do Pará, ou seja, como se deu o planejamento da gestão pedagógica no ensino remoto, o acompanhamento do trabalho pedagógico, a metodologia de ensino e da aprendizagem dos estudantes e a avaliação das estratégias.

O planejamento da gestão pedagógica no ensino remoto

Com o contexto que o mundo vivenciou com a pandemia de coronavírus, foi necessário adotar medidas de segurança para

conter o avanço do vírus. Como já foi dito, as instituições escolares foram diretamente impactadas, tendo que adequar as atividades presenciais ao ERE. Os gestores dos sistemas de ensino tiveram um desafio de lidar com essa nova situação que implicou no replanejamento das atividades planejadas.

O ERE em âmbito nacional foi deliberado por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020⁴, através da Portaria nº 343/2020 em que o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, levando em consideração a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da covid-19. E no estado do Pará se deu através de decretos disponibilizados pelo governo do estado, no qual o Decreto nº 800⁵, Art. 23 §6º, institui que as escolas e instituições de ensino em geral deve priorizar o ensino remoto como forma de manter o contato com o aluno e com seus objetos de aprendizagem, de acordo com o bandeiramento.

Sobre o planejamento do sistema de educação, Vasconcellos (1995, p.53) diz que este “é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal”. O processo de planejamento educacional contém as aspirações, diretrizes, metas e concepções que a escola ou sistema vai realizar no decorrer dos anos ou semestres.

⁴ Parecer aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Acessado em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselhonacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.

⁵ Institui o Projeto RETOMAPARÁ, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual

Neste sentido, indagou-se sobre as ações de planejamento a que escola em questão realizou no período pandêmico.

A escola Osvaldina Muniz adotou várias maneiras de se planejar, o fato da pandemia para nós ir para escola foi de fato um desafio, né? Então a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) se organizou de forma que a escola não pudesse parar. Então nós organizamos formação de professores trabalhando metodologias voltadas à tecnologia de modo que as aulas pudessem acontecer de forma remota e as atividades elas foram desenvolvidas (Gestor 1).

Todas as ações que nós fizemos a gente recebeu orientação da SEDUC-PA, nós trabalhamos em cima dos decretos que foram mandados pela SEDUCPA, então conforme eles iam nos orientando como realizar atividades, como trabalhar em tempo remoto, então a gente baixava o decreto e lá vinha dizendo, como era e como tem que fazer e qual ferramenta utilizar (Gestor 2).

Nessas afirmativas, a pesquisa revelou que a escola aguardava o posicionamento da SEDUC-PA para dar os procedimentos de como prosseguir com o ensino remoto no âmbito local. A escola na perspectiva democrática tem autonomia para definir seu planejamento pedagógico e todas as atividades a serem executadas, mas, com base nas falas dos entrevistados pôde-se perceber que no ensino remoto tem certa centralidade na definição dos novos rumos a serem tomados pela referida unidade de ensino no que diz respeito a relação da unidade escolar e o sistema estadual de educação.

Sobre Gestão Centralizada, Lima destaca que:

à administração do sistema, a definição da política educacional está relacionada à centralização da política e da administração do sistema escolar no Ministério da Educação, “com destaque para a centralização e o controle nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020. Acessado em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/normas/view/6558> burocrático de normas de

Percebemos que a oferta de ensino remoto na instituição perpassa por uma organização mais centralizada, em que a SEDUC-PA coordena através de decretos que são seguidos à risca pela gestão pedagógica, onde é perceptível a fragilidade na perspectiva de um planejamento participativo, ou seja, a escola aderiu as determinações da lei e do planejamento da secretaria.

Neste sentido a “autonomia” da unidade escolar fica subordinada ao planejamento dos sistemas, como pode ser constatado na fala do Gestor 2:

Então tudo que a gente planejava era baseado nas orientações e decretos que a secretaria de educação do estado mandava através da 2ª URE, fazíamos a leitura do que eles estavam orientando, para fazer reunião com os professores através do Google Meet, tudo seja do Conselho escolar ou para questão pedagógica. Então lá a gente conversava com os professores e fazia as orientações e planejamentos para tudo, de acordo com as orientações dadas pelos decretos (Gestor 2).

É evidente a ausência da autonomia escolar numa perspectiva democrática, que leva em consideração as condições necessárias para a implantação do ensino remoto e a metodologia que melhor se atende o público alvo, pois é notório que a participação dos estudantes nas atividades remotas por meio de plataformas digitais é limitada, bem como, nem todos tem o devido acesso; isso se dá principalmente por questões socioeconômicas e por falta de estrutura de tecnológica nas regiões onde residem.

[...] tem muitos alunos do interior, eu acho que 60% são alunos do interior, principalmente da manhã, e eles não tinham esse acesso facilitado da internet, então nós professores, juntamente com membros de coordenação e direção produzíamos as atividades e os alunos que não tinham esse acesso à internet ou celular, eles vinham buscar aqui na escola (Professor 2).

De acordo com o Professor 2, a referida instituição de ensino possui mais da metade de alunos de localidades ribeirinhas, que além de não possuírem o acesso à internet, na maioria dos casos, muitos não detêm dispositivos que fazem uso dessa tecnologia. Para solucionar esse problema os docentes em conjunto com a coordenação e direção produziram caderno de atividades, na qual os discentes buscavam na escola, como pode ser visto também na fala do Gestor 2:

Os cadernos que foi uma das alternativas para os alunos que não tinha internet, então tinha o período que os alunos iam buscar os cadernos de atividade na escola e o prazo para retornar com as atividades resolvidas. Então tudo isso a gente vai fazer de acordo com as orientações da SEDUCPA (Gestor 2).

O questionário realizado com os alunos indagou sobre os seus desafios enfrentados para a participação nas aulas remotas, como apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Desafios enfrentados pelos alunos

ALUNO	DESAFIOS
1	Tinha que fazer trabalho e não tinha internet, tinha que fazer as provas às vezes não estava pegando e eu tinha que dar um jeito para fazer, né? Aqui na cidade o acesso é muito ruim.
2	Tive muito desafios nos meus estudos, porque como eu moro no interior e não tenho internet, eu tinha que vir na escola buscar orientações e às vezes eu enfrentava aquele problema de chuva.
3	O desafio foi por causa da dessas da internet que é ruim, aí “tu” não tem como estudar direito, porque tem tempo que não tá pegando, tem vezes que tá pegando em casa, mas é lento, aí fica ruim para pesquisar, para acompanhar as aulas e tirar as dúvidas.

4	Principalmente a falta do celular, e eu não sou daqui de Cametá, eu morava no interior. Eu tive que vir embora de lá para cá, porque lá não tem internet.
5	Os desafios que eu tive que enfrentar para poder continuar assistindo aula, foi mais a questão de celular, tipo a questão financeira.

Fonte: Autor, 2022.

Os alunos da cidade e dos interiores enfrentaram problemas técnicos, climáticos e pessoais para não perderem seu ano letivo, onde muitos tiveram que adquirir celular e outros, até mesmo tiveram que se mudar do interior para a cidade, entre demais meios para sanar essa dificuldade. Nesse contexto, fica claro que o ensino remoto foi uma forma de intervenção pedagógica que não aconteceu com igualdade para todos. Esse problema é reconhecido por ambos gestores, onde destacamos o relato do Gestor 1:

os alunos que estão com acesso à internet conseguiram realmente participar da aula, tirar suas dúvidas com os professores. Mas infelizmente não deu para atender a todos os alunos por causa da internet, pois muitos não tinham acesso ou então tinha uma conexão muito fraca (Gestor 1).

É notório que no ensino remoto muitos alunos não tiveram meios de acompanhar as aulas pela ausência de conexão com uma internet de qualidade, aparelhos celulares, computadores e outros, exibindo a desigualdade que também foi registrada por Colemax (2020). Ao oposto a essa direção, existem legislações que garantem o direito de acesso e educação de qualidade para todos, como podemos citar o Art. 205 da Constituição Federal (1988) a educação de qualidade é dever do estado e um direito de todos (Brasil, 1998); e Art. 2º do Decreto Federal nº 9.057/17⁶,

⁶ Decreto que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dis-

612 | que fomenta a possibilidade da utilização de tecnologia digitais na educação, mas é dever do estado assegurar as condições necessárias para a acessibilidade e meios para todos utilizarem.

Portanto, na escola em questão, o processo de planejamento foi protagonizado pela SEDUC/PA e desenvolvida pelos gestores, não envolvendo os alunos nesta escolha. É perceptível a falta de participação e criação de possibilidade do diálogo com o sistema pela gestão, partindo do princípio da centralização institucional, ou seja, na escola persiste a concepção de um planejamento aos moldes burocráticos, no qual as decisões locais são determinadas pela hierarquia administrativa, impossibilitando o diálogo e a análise de fatores que podem corroborar com a melhor estratégia de implementação do ensino remoto na unidade escolar.

O acompanhamento do trabalho pedagógico no ensino remoto.

Metodologia de ensino

O processo metodológico do ensino remoto na escola pesquisada se deu em dois vieses: “tradicional” e tecnológico. Os gestores e professores entrevistados relataram que a priori as atividades foram desenvolvidas através de “caderno de atividades”, o qual os alunos vinham buscar na escola e tinham um prazo para entregar a resolução. Posteriormente, foi instaurada as aulas remotas, utilizando ferramentas como: grupo de *Whatsapp*⁷, *Google Forms*⁸ e *Google Meet*⁹, onde eram disponibilizados

ponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>

⁷ Aplicativo de conversa e compartilhamento de mídias digitais que pode ser usado em sistemas operacionais Android e IOS.

⁸ Site que tem o intuito de disponibilizar formulários que podem ser preenchidos de forma *online*, gerando estatísticas para o seu criador; disponível para Web, Andriod e IOS.

⁹ Sistema que possibilita a criação de uma sala virtual, com áudio e vídeo, permitindo o chat em tempo real durante o seu uso; disponível para Web,

os *links* de acesso a vídeo aulas, conteúdos através de apostila e as atividades.

A obra de Silva (2021) enfatiza as metas 15, 16, 17 e 18 presentes no atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, no que concerne à formação docente e à política de formação para professores, com a finalidade de qualificar os educadores em geral para o enfrentamento de momentos complexos. A esse respeito, é importante destacar que alguns professores tiveram extrema dificuldade no uso dessas novas ferramentas em suas aulas, isso se dá devido à falta formação para uso de tecnologias digitais no meio educacional, como são destacados nas seguintes falas:

eu senti dificuldade devido justamente, nós não tínhamos essa formação, né para lidar com essas tecnologias, nos conhecíamos e utilizamos no dia a dia, mais como planejamento e estratégias de ensino houve toda uma dificuldade (Professor 1).

tive bastante dificuldade em analisar ações da mídia no celular, pois utilizávamos para fazer aulas online, tivemos o problema de adaptação a esse novo modelo de ensino (Professor 2).

Os professores apontaram que uma das maiores dificuldades que tiveram foi de se adaptar à nova forma de trabalho, já que a grande maioria não sabia utilizar as tecnologias digitais voltadas para o ERE como uma ferramenta no auxílio das aulas, mas, aos poucos e com as formações desenvolvidas na escola, ministrada pelos próprios professores que já faziam uso dos aparatos tecnológicos para outros fins, conseguiram aderir em sala de aula, conforme pode ser constatado na fala do Professor 2:

“Tivemos cursos online, a direção juntamente com a coordenação e os professores; e os professores que tinham domínio das ferramentas tecnológicas ajudaram a ministrar os cursos, que no caso foram vários cursos através do Google

Meet e foi muito importante para aderirmos essa forma de trabalho, principalmente para o preenchimento de relatórios” (Professor 2).

Os cursos de capacitação foram de extrema necessidade para os envolvidos nesse momento de transição, pois supriam as dúvidas sobre o preenchimento dos relatórios que pautavam o acompanhamento dos alunos e verificava se os alunos estavam participando das atividades, bem como, relatava os assuntos que já tinham sido ministrados. A organização dos relatórios de acordo com o Gestor 1 e 2 foi dado da seguinte forma, respectivamente: “Foram feitos por bimestre, nós fizemos 4 relatórios. De 15 em 15 dias, claro tudo sobre acompanhamento da Coordenação pedagógica. Esse relatório averiguava se os alunos estão participando realmente”; e “Esse relatório era feito pelos professores e tinha que conter o nome dos alunos e os conteúdos que foi dado”.

A partir dos relatórios em questão ficou visível que muitos alunos não estavam acompanhando as aulas, e isso acontecia na maioria dos casos por falta de informação e equipamentos tecnológicos, como já foi mencionado anteriormente (subseção 2.1 O planejamento da gestão pedagógica no ensino remoto). Então a gestão realizou uma outra estratégia para o retorno desses alunos ao meio educacional, a denominada Busca Ativa, que consistia em ligar para o aluno, e até mesmo ir em sua residência para procurar saber o motivo da sua ausência nas aulas remotas, como é expresso na fala do Gestor 1:

A gente ligava para eles e procurava entender saber qual é a dificuldade que ele estava tendo, nós temos que fazer esse acompanhamento, ligar para os alunos, conversar com a família, os alunos que não tinham o número na matrícula nós íamos no endereço tentar de alguma forma resgatar esse aluno (Gestor 1).

Além da busca ativa entrar em contato com os alunos que estavam ausentes das atividades, buscou informar que as famí-

lias dos discentes “entre em contato com a escola para saber-mos se você tem alguma dificuldade e para explicar o que estava acontecendo” (Gestor 1).

Embora a gestão pedagógica tenha realizado várias estratégias para manter seus alunos assíduo, é reconhecido que o período pandêmico desestruturou diversas famílias emocionalmente e economicamente, resultando em uma elevada porcentagem de ausência dos discentes, pois “os pais dos próprios alunos eles venham conosco colocar suas dificuldades, né? E para ele de fato não foi fácil também esse acompanhamento de participar, mas ela é até política também, né?” (Gestor 1). Nesse proposito, com o intuito de manter uma maior interação da família com a escola, criou-se meios acompanhar o cotidiano escolar de forma virtual, uma vez que a pandemia não permitia contato presencial, desse modo, como exemplo: “os grupos de *WhatsApp* da turma tinham pais que estavam incluídos lá, entendeu? Não era só grupo de gestão, coordenação, aluno e professor, pais também estavam inseridos nesses grupos” (Gestor 2).

É importante destacar que a instituição de ensino realizou adaptações no momento do ensino remoto para aqueles que possuíam dificuldades em participar das atividades, disponibilizando cadernos de questões, como o Gestor 1 expõe em sua fala: “para esses alunos que estavam sem celular e internet, eles vinham aqui na escola imprimir materiais para eles levarem, o caderno de atividades para depois a gente tinha que corrigir e avaliar”.

Essa adaptação foi uma estratégia criada pela gestão para tentar suprir as adversidades enfrentadas pelos alunos na utilização dos mecanismos tecnológicos para o ensino e aprendizagem, mas de acordo com os alunos questionados foi deixado muitas lacunas (subseção 2.2.2 Avaliação das estratégias), principalmente pela falta de recursos para tirar as dúvidas com os professores, pois a realidade foi bem diferente do que quando o professor estava de forma presencial.

Fica nítido nas assertivas dos entrevistados que o ensino remoto nas escolas estaduais do estado do Pará, foi tratado com uma estratégia pedagógica e não como uma política de estado para apoiar e garantir os serviços educacionais nas unidades escolares, garantindo acesso e qualidade nos serviços educacionais. Enquanto estratégia pedagógica a escola assume não somente a execução, mas o planejamento e os problemas advindos do ensino remoto. Sem ter a capacidade reativa de superar problemas complexos tais como: o aprofundamento da desigualdade educacional, baixo rendimento escolar, desmotivação, exclusão tecnológica e estrutural, dentre outros.

Avaliação das estratégias

Em concordância com Silva (2021), o processo avaliativo como parte necessária do projeto pedagógico, salienta-se para avaliar as interações, as devolutivas, as dúvidas, os desafios e os sucessos obtidos durante os processos planejados e vivenciados. Na instituição em questão, conforme os professores e gestores entrevistados, o procedimento avaliativo se configurou em atividades e provas, em modo de simulados, feito através do Google Forms, especificando um prazo máximo de 24 horas para a resolução, e para aqueles que não tinham acesso, era impresso e era dado 48 horas de tempo para eles entregarem resolvido.

Pelos dados obtidos nas entrevistas, é possível perceber na opinião dos alunos informantes que a configuração da avaliação no ensino remoto prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, pois para os mesmos é de suma importância o educador no acompanhamento de forma presencial, como o aluno 5 destaca: “Se adaptar a um estudo remoto e fazer tudo pelo celular para mim foi bem complicado, pela ausência de professor em sala de aula, pois quando o professor estar em sala vai te explicando bem detalhadamente”; e que também é reconhecido na conversa com o Gestor 1, quando afirma que: “os alunos precisam também ter essas aulas na presença do profissional do professor,

é que ele consegue visualizar melhor que ele consegue tirar as suas dúvidas”.

617

Outra questão indagada com os alunos entrevistados foi se tiveram dificuldades nessa nova metodologia de avaliações do ERE, seja por caderno de questões ou plataforma digitais, com é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dificuldades na metodologia avaliativa

ALUNOS	RESPOSTAS
1	Sim, era mais difícil para resolver e assistir os vídeos aula em casa, pois a internet não ajudava.
2	Sim, principalmente por causa da falta de internet no interior da cidade
3	Sim, bastante, pois não tinha condições para colocar credito no celular, eu tive bastante dificuldade para estudar pela a falta de professor presencial na sala de aula.
4	Sim, eu perdia os dias que os professores iam explicar, pois não tinha condições para colocar crédito no celular, eu tive bastante dificuldade para estudar pela a falta de professor presencial na sala de aula.
5	Sim, porque eles só passavam o conteúdo lá e não tinha como o professor explicar para gente pessoalmente tal para a gente entender mais do assunto e tirar as dúvidas que a gente tinha.

Fonte: Autor, 2022.

O quadro acima exibiu as respostas dos referidos discentes, sendo que todos dos informantes avaliaram a metodologia como dificultosa e expressaram suas dificuldades em relação a falta de ferramentas tecnológicas e conexão com internet. Dentre eles, 3 destacaram a importância do professor presencialmente como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

É perceptível que a mudança na cultura de ensino provocou dificuldades na aprendizagem. O ensino remoto exigia dos

618 | alunos maior autonomia, organização do tempo, busca individual dos problemas educacionais. Além de enfrentarem problemas objetivos tais como: recursos financeiros para a compra da internet móvel, e assim acompanhar as aulas realizando pesquisas nas redes. A distância era outro fator que dificultada a conexão com as ferramentas tecnológicas e o contato com os professores.

Tratando do trabalho e rotina pedagógica, todos os professores entrevistados destacaram que os desafios enfrentados no momento de pandemia foram motivadores, tanto para o trabalho em conjunto, quanto para o aprendizado pessoal, pois possibilitou uma maior comunicação por parte da equipe gestora e do corpo docente, bem como elevou seus conhecimentos com as formações ofertadas pelo Estado. A esse respeito, os docentes (Professor 1 e 2) entrevistados relataram que foi apenas a partir da formação que eles tiveram para capacitá-los na utilização de ferramentas digitais propícias para as aulas remotas, como é detectado na conversa com o professor 1:

No início foi algo inesperado, o ensino remoto nos mostrou que podemos ir muito mais além do que os muros da escola, posso dizer, que mantivemos o acompanhamento da gestão pedagógica com as formações para fazermos o melhor trabalho possível, nós tivemos que dar as mãos nesse momento (Professor 1).

Outro problema enfrentado pelos gestores no ERE foi a falta de participação de alguns alunos nas atividades, influenciados também pela falsa ilusão que o Memo Circular Nº 028/2020 – GAB SAEN¹⁰ proporcionou, visto que esta garantiu que os alunos fossem aprovados no ano de que começou a pandemia no país, como é perceptível no relato do Professor 1: “Os alunos serem aprovados sendo nota média dos casos, eles foram aprovados saiu essa portaria do governo e eles foram aprovados no

¹⁰ O memorando flexibilizou a aprovação escolar e curricular de todas as unidades de ensino da rede estadual (calendário escolar 2020/2021), referente as atividades não presenciais.

primeiro momento, então, eles achavam que isso ia se perdurar isso para o outro ano e isso não aconteceu”.

Além do problema citado anteriormente, foi evidenciado pelo Professor 2 que a falta de interesse por parte dos alunos culminou em uma elevada na desigualdade dos resultados de desempenho no ano letivo, preocupando e desmotivando esse educador, pautada na sua explanação: “muitos alunos não avançaram no mesmo ritmo, tornando angustiante, pois temos que pensar em algo para fazermos por eles, mas também precisamos pensar nos que não estão conseguindo acompanhar adequadamente, fizemos o melhor que podemos” (Professor 2).

Portanto, mesmo com as intervenções realizadas pela gestão pedagógica, que tiveram a finalidade de suprir as faltas de aulas presenciais, foi conturbador para os alunos se adequarem as mudanças efetivadas, principalmente, com a interrupção da rotina educacional; a ausência do educador em sala de aula para explicar o conteúdo e tirar as dúvidas; e o desprovisionamento de meios tecnológicos e acesso à internet. Esse fato foi expresso nos relatos dos alunos entrevistados, onde todos destacaram que tiveram muitas dificuldades, uns mais do que os outros, seja ela pessoal ou socioeconômica, mostrando, mais uma vez a desigualdade presente no âmbito educacional.

Além disso, é importante ressaltar que mesmo a educação passe por diversos obstáculos, a gestão – direção, coordenação, professores, alunos e os demais envolvidos – não medem esforços para colocarem em prática os conhecimentos obtidos em suas formações e dia a dia para continuar formando pessoas no espaço escolar.

Considerações finais

Portanto, pode-se dizer que os impactos e desafios no que concerne à gestão pedagógica no período da pandemia, causada pela covid-19, enfrentada pela Escola Estadual de Ensino Médio

620 | Prof.^a Osvaldina Muniz foram intensas, devido essa ou qualquer outra instituição de ensino no Brasil ter nunca ter vivenciado a situação anteriormente, que não só afetou o meio educacional, mas como todos os campos sociais. Nesse contexto, o cenário da educação em relação a gestão pedagógica, teve que realizar inúmeras ações para não permitir que os estudantes percam o ano letivo, tanto do ensino básico ao avançado quanto de instituições públicas e privadas.

Diante desse cenário, ocasionado pela pandemia do covid-19, os participantes entrevistados – gestores, professores e alunos – para a elaboração desse trabalho relataram os desafios enfrentados e as “manobras” de articulações realizadas pela gestão para oferta a educação a seus discentes, bem como, o “ponto de vista” dos principais prejudicados na pandemia, os discentes.

Em um momento ímpar e de extrema complexidade, a gestão pedagógica teve que fazer uso dos conhecimentos obtidos na formação acadêmica, bem como na sua trajetória pessoal e profissional, o famoso “jogo de cintura” para dar continuidade a formação das pessoas em âmbito educacional. Pois, os resultados apresentam, que na escola em questão, o processo de planejamento foi protagonizado pela SEDUC-PA e desenvolvida pelos gestores, não envolvendo os alunos nesta escolha. Assim a escola persiste a concepção de um planejamento aos moldes burocráticos, no qual as decisões locais são determinadas pela hierarquia administrativa, impossibilitando o diálogo e a análise de fatores que podem corroborar com a melhor estratégia de implementação do ensino remoto na unidade escolar.

Para se adaptar ao que foi estabelecido pelos decretos implantados pelo governo estadual, a gestão pedagógica em conjunto com a SEDUC-PA, tiveram que realizar formações e estratégias para obterem êxito tanto em suas aulas, quanto no preenchimento dos relatórios que foi determinado. Isso mostra, que em pleno século XXI, muitos docentes possuem carência de formação para fazerem o uso de tecnologias digitais que podem

auxiliar no processo educativo. Como exemplo de estratégia associado com tecnologia, a Busca Ativa foi importante, mesmo possuindo duas faces, a positiva e a negativa, respectivamente: o intuito de buscar conhecer o motivo da ausência dos discentes e incluir os seus familiares no compartilhamento das informações em geral; por outro lado essa medida já deveria ser realizada há muito tempo antes da pandemia.

Mesmo buscando conhecer os problemas enfrentados pelos alunos e seus familiares para justificar suas ausências nas atividades escolares, bem como alavancar a relação da família com a escola no período em questão, foi desanimador reconhecer que 20% dos alunos não retornaram para as atividades escolares, garantindo o ano letivo. De acordo com os relatórios feito pelos docentes, sempre acompanhado da gestão.

Outra estratégia foi a adaptação do ERE através de caderno de atividades para aqueles que não possuíam aparatos tecnológicos. Isso denota a escola dualista de classe, que não combina com a perspectiva de cidadania baseada na igualdade de oportunidades, gerando desigualdade em relação aos níveis de aprendizagem em todo o Brasil.

Pondo-se no ponto de vista dos alunos entrevistados, mesmo com as intervenções realizadas pela gestão pedagógica, é nítido que foi desafiador se adequar as extraordinárias mudanças causadas pela pandemia, como: a paralização das aulas, a ausência dos docentes de maneira presencial, a falta de dispositivos com acesso à internet e outros, comprovando a desigualdade educacional no espaço escolar.

Contudo isso, ressaltamos mesmo que a educação passe por diversos obstáculos, a gestão – direção, coordenação, professores, alunos e os demais envolvidos – não medem esforços para colocarem em prática os conhecimentos obtidos em suas formações e dia a dia para continuar formando pessoas em seu ambiente.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa; referendo, plebiscito, e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2018.

BENZANE, Fernando Gelado. *Análise do processo de implementação de descentralização do ensino básico no município de Maputo 2006-2016: uma revolução passiva?*. 2019. Tese (Doutorado)-Universidade Eduardo Mondlane, 2019.

BOLLER, Murilo Bonavigo. *O gestor escolar e a Base Nacional Comum Curricular*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

BORGES, André. *Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <http://www.observatorio-dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de

cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CURY, C. R. J. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. Revista Brasileira de Apolítica e Administração da Educação (RBP AE). V. 23, n.3, set./dez.. 2007. p. 483-495. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. ANPAE - ORG, Artigo on-line, 2010. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes Relatos/0413.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

DA SILVA, Givanildo; DA SILVA, Alex Vieira; DA SILVA GOMES, Eva Pauliana. n. 01-A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, 2021.

DA SILVA PALHARES, Tatiane C. Descentralização educacional: um olhar constitucional a partir do direito fundamental à educação. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, v. 5, n. 2, p. 108-124, 2019.

FERREIRA, Naura S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In.: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M. (org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-254.

FURTADO, Guilherme Silva et al. A infecção pela Covid-19 provoca manifestações bucais? Uma revisão de literatura. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e0710716081e0710716081, 2021.

GARAY, Angela. *Gestão*. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

624 | LIBÂNEO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOBO, Maria Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 74, p. 5-10, ago. 2016.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A; LOMBARDI, J C, MINTO, L W (org.). *História da Administração Escolar no Brasil: Do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.15-28.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013;

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013;

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. In: *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 1999. pág. 107-107.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 1ª reimpr. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. Cortez Editora, 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. *A Assistência Social na perspectiva dos direitos. Crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2015.

PERES, M. R. *Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia*. *Revista Administração Educacional da UFPE*, Recife-PE, v.11 n. 1 p. 20-31, jan./jun. 2020.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42-62, 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*. Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da Escola Pública: a Re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Gestão universitária: contribuições das parcerias público-público no processo de interiorização da UFPA

Marlanje Solene Ferreira

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das parcerias público-público estabelecidas entre a gestão do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) e as Prefeituras Municipais de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará no processo de interiorização da universidade pública. Metodologicamente, configura-se dentro de uma Abordagem Qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo como procedimentos técnicos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Compreende-se que a universidade é uma instituição imprescindível para a sociedade, pois, desde o seu surgimento foi fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e assim, mediante estudos, pesquisas e parcerias interinstitucionais, esta busca manter sua contribuição social enquanto uma instituição pública e laica. Os resultados desse estudo explicitam que o processo de expansão e interiorização da universidade pública, especialmente, como resultado das parcerias público-público estabelecidas entre a gestão universitária e as prefeituras do interior, contribui na ampliação do acesso ao ensino superior; na qualificação de profissionais de diversas áreas, especialmente, professores; no aumento da produção do conhecimento e realização de pesquisas sobre a realidade regional e local; e no desenvolvimento humano. Conclui-se que esse processo, trata-se de uma perspectiva de gestão que rompe a tendência das políticas públicas educacionais brasileiras, marcadas pela privatização por meio de parcerias público-privadas, pois, as parcerias público-público contribuem no sentido de aproximar a universidade da sociedade e fortalecer a função social dessa instituição, enquanto agente transformadora da realidade brasileira.

Palavras-chave: Gestão universitária; parceria público-público; interiorização; desenvolvimento humano.

Considerações iniciais

A investigação acerca da Gestão Universitária com enfoque nas parcerias público-público no processo de interiorização, surge a partir da realidade expansionista da universidade pública na Amazônia, visto que praticamente todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) do Brasil, interiorizaram-se no decorrer de sua trajetória acadêmica e funcionalidade institucio-

628 | nal, como é o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA), que atualmente possui 12 *Campi*¹ que se estendem por mais de 60 municípios paraenses, sendo um destes o Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), que por meio de parcerias estabelecidas com as prefeituras do interior, desenvolveu o seu processo de *interiorização da interiorização*², através da criação de Polos Universitários em outros municípios como Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, possibilitando a oferta de mais cursos de graduação, aumento do número de vagas, qualificação docente, realização de pesquisas, ou seja, o desenvolvimento de ações de caráter de ensino, pesquisa e extensão no interior da Amazônia.

No Brasil, vive-se um contexto histórico marcado pelo pragmatismo, ineditismo e utilitarismo, com mudanças constantes no aspecto político, econômico, cultural e social que interferem diretamente na educação. Assim, a universidade pública tem sido “pressionada” a se adequar às mudanças advindas do seu tecido social. E a gestão universitária, torna-se marcada por uma série de desafios, os quais são configurados como compromissos dessa instituição, tanto em termos educacionais quanto em termos sociais.

Neste ínterim, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte problematização: Quais as contribuições das parcerias público-público estabelecidas entre a gestão do CUNTINS/Cametá e as prefeituras municipais de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará para o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará?

¹ Além da sede localizada em Belém, capital do Estado do Pará, a UFPA possui outros campi nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

² Compreende-se esse processo como a segunda etapa do processo de interiorização da universidade em nossa região, desenvolvida no período posterior ao ano de 2007, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para fomentar a discussão referente a esta proposta, apresenta-se ainda algumas questões norteadoras: Qual é o papel da universidade pública brasileira na sociedade contemporânea, especificamente, a universidade Multicampi? Como se desenvolve a gestão universitária do CUNTINS/Cametá quanto a sua organização acadêmica por meios dos polos universitários? Como ocorreu o processo de interiorização da UFPA na Região Tocantina, bem como, o processo de interiorização da interiorização a partir das parcerias público-público?

Diante disso, esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar as contribuições das parcerias público-público estabelecidas entre a gestão do CUNTINS/Cametá e as Prefeituras Municipais no processo de interiorização da universidade pública. E como objetivos específicos: discutir a concepção de universidade pública, especialmente, na perspectiva Multicampi inerente ao processo de interiorização; descrever o processo de interiorização da UFPA, assim como, o processo de interiorização da interiorização do CUNTINS/Cametá; e analisar os termos de cooperações em vigência entre o CUNTINS/Cametá e as prefeituras dos municípios de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, onde se localizam os Polos Universitários.

A natureza do problema dessa pesquisa necessita que a Abordagem Qualitativa esteja presente como eixo metodológico desta investigação, desenvolvendo-se através de um Estudo de Caso, que é uma estratégia na qual um caso é tomado como unidade significativa do todo e por isso, suficiente para fundamentar um julgamento fidedigno (Chizotti, 2010).

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados foram utilizados a pesquisa bibliográfica e documental. E referente aos procedimentos técnicos de análise de dados, foi utilizado a análise de conteúdo, que de acordo com Franco (2008), é um procedimento de pesquisa que requer que as descobertas tenham relevância teórica. Nesse sentido, para orientar a organização e análise dos dados, trabalha-se as seguintes categorias: gestão

630 | universitária, parceria público-público, interiorização e desenvolvimento humano.

O levantamento bibliográfico objetivou a formação da base teórico-conceitual da pesquisa, utilizando autores dentre os quais se destaca: Cunha (1989; 2007), Chauí (2003), Severino (2008), Coelho (2008), Ribeiro (2014) e Silva (2009; 2016). E os principais documentos analisados foram: os termos vigentes de Cooperções Técnico-Pedagógico-Científica referente as parcerias estabelecidas entre o CUNTINS/Cametá e as prefeituras municipais; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA; o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) do CUNTINS/Cametá e entre outros.

De acordo com os dados obtidos, os municípios que através das prefeituras realizaram parcerias e possuem convênios vigentes de cooperação com a gestão do CUNTINS/Cametá, foram os seguintes: Baião, que possui termo de cooperação vigente realizado no ano de 2014; Mocajuba, com termo de cooperação vigente de 2015; Oeiras do Pará, com termo de cooperação vigente de 2016 e Limoeiro do Ajuru, que possui termo de cooperação vigente realizado no ano de 2017. Desde esses respectivos anos, a parceria público-público estabelecida entre estas instituições vem contribuindo para o desenvolvimento da região Tocantina, a partir de uma perspectiva, técnica, científica, política, humana e cidadã.

Este artigo aborda três tópicos referente a temática proposta, além destas considerações iniciais, das considerações finais e referências. O primeiro tópico, intitula-se: breve contextualização histórica da universidade pública no Brasil: concepção Multicampi; o segundo: gestão universitária: expansão e interiorização da Universidade Federal do Pará na Amazônia; e o terceiro tópico, denomina-se: interiorização da interiorização: parcerias público-público para a gestão dos Polos Universitários do CUNTINS/Cametá.

Apesar da existência do ensino superior no Brasil desde o período colonial, a universidade brasileira teve seu nascimento tardio. Segundo Cunha (2007), não se criou nenhuma universidade até o início do século XX. Desse modo, concebe-se a mesma uma instituição muito recente se comparada a outros países, como por exemplo, a Espanha que já no século XVI dispunha de 8 (oito) universidades (Cunha, 1989).

Cunha (2007), afirma que foi somente no ano de 1920 depois de muitas tentativas, que se criou, isto é, foi institucionalizada a primeira universidade no Brasil, denominada inicialmente de Universidade do Rio de Janeiro, ofertando os cursos de Medicina e Direito com o intuito de preparar os burocratas para o Estado. Ou seja, o ensino superior era para uma classe privilegiada da sociedade. A universidade, caracterizava-se por uma educação pautada em uma perspectiva elitista de acesso.

O padrão de formação das universidades brasileiras no início do século XX, definia-se em reunião de faculdades isoladas, servindo tanto para as instituições públicas como para as privadas (Cunha, 1989). A Universidade do Rio de Janeiro, bem como, as universidades criadas posteriormente não correspondiam ao modelo que muitos esperavam. Pois, continuavam sendo um mero conglomerado de escolas tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras. E nesse contexto, enquanto o ensino superior se expandia em termos de cursos, unidades escolares e número de alunos, crescia também, no meio da intelectualidade brasileira a insatisfação com essa mesma universidade.

No ano de 1930, num contexto de críticas e debates políticos, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Sendo no ano seguinte, promovida uma ampla reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos que

632 | aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 19.851/1931.

De acordo com Oliven (2002), essa reforma autorizava e regulamentava o funcionamento da universidade brasileira, onde a mesma poderia ser oficial (pública) ou livre (particular); deveria também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras, sendo essas faculdades ligadas por meio de uma reitoria com vínculos administrativos, no entanto, mantendo a sua autonomia jurídica. E assim, essas mudanças proporcionaram nesse período a expansão do ensino superior brasileiro, que gerou oportunidades de acesso também para as classes médias do país.

Em 1968, o governo militar implantou no Brasil a Reforma Universitária por meio da Lei Nº 5.540/68, que criou o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, dentre outras inovações referente às universidades. Essa reforma, estabeleceu ainda a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, propiciando condições para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país (Oliven, 2002).

Nesse período, apesar da repressão vivenciada pelas universidades, pode-se dizer que estas, concomitantemente, viveram também uma expansão, tendo em vista que ocorreu uma grande demanda por ensino superior. Todavia, uma grande parte dessa demanda foi absorvida pelo setor privado, levando este a experimentar um enorme crescimento que prevalece até os dias atuais.

Com o fim do regime militar em 1985, ocorreu a redemocratização do país sob o governo de José Sarney (1985-1990), sendo que os primeiros anos foram marcados pelos embates da Constituinte, culminando com a aprovação da Constituição Federal (CF) em 1988. Quanto ao ensino superior brasileiro, um conjunto de reformas foram intensificadas e a política de inte-

riorização da universidade surgiu nesse contexto, por meio de um documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual o governo brasileiro apresentava um diagnóstico do ensino superior.

Tal documento apontava a necessidade de a universidade descentralizar suas funções e manter maior relação com a sociedade. Assim, houve por parte do MEC, várias iniciativas visando democratizar o acesso ao ensino superior, entre elas a interiorização desse ensino (Dias; Coelho; Santos, 2004).

A expansão do ensino superior se deu nesse momento da história, pelo fato de o governo acreditar que a qualificação da mão-de-obra era necessária ao sucesso dos projetos pensados para o Brasil em tal conjuntura. Desse modo, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), uma série de medidas foram adotadas, de forma que flexibilizaram e favoreceram ainda mais a expansão do ensino superior brasileiro, preferencialmente, no setor privado.

Ressaltando que em 1996, foi aprovada após um processo longo e tortuoso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). Foram debatidos dois projetos que disputavam diferentes concepções de educação e de sociedade, levando a uma grande disputa entre grupos que representavam interesses divergentes no âmbito social, político e econômico. Teve-se como resultado a manutenção das intenções do governo central, ainda que muitos dos dispositivos defendidos pela sociedade civil, associações de professores e universidades, tenham sido incorporados.

Nesse contexto, a expansão da educação superior também adquire importância estratégica nas políticas neoliberais difundidas pelo Banco Mundial, que, junto com outros organismos internacionais e sob o discurso de democratização do acesso, intensifica a privatização do ensino, em dois pontos centrais: a expansão das instituições privadas e privatização interna das universidades públicas (Nunes; Braga, 2016, p. 70).

Nos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e posteriormente, de Dilma Rousseff (2011-2016), a expansão do ensino superior era a pauta principal, o objetivo era expandir e interiorizar. Assim, fomentaram-se diversas políticas públicas educacionais que possibilitaram a continuação expansionista do ensino superior brasileiro, principalmente, no setor privado, mas também no setor público, cuja primeira fase denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007.

Neste ínterim, consoante com Bizerril (2020), surgiu a principal política pública responsável por esse crescimento que foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096/2007. Dando origem a uma segunda fase, que trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também da criação de novos campi no interior do país, especialmente, entre os anos de 2011 a 2015.

Essa perspectiva de expansão e gestão da educação superior desenvolvida no contexto das políticas públicas educacionais, eram voltadas para a utilização de recursos públicos oriundos do governo federal para o fortalecimento da universidade pública.

Conforme o Decreto nº 6.096/2007, o REUNI tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos campi para o interior do país, de acordo com o PDI das universidades.

O REUNI visou o aumento de vagas e também a expansão da rede universitária, sobretudo na perspectiva de atender o interior do país, dado que a maioria das universidades federais se encontrava nas capitais e em cidades de maior porte. Segundo dados do Ministério da Educação, o processo de interiorização dos campi das universidades federais brasileiras ampliou o número de municípios atendidos pelas

universidades de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal (Bizerril, 2020, p. 3).

635

Em suma, as universidades criadas nas primeiras décadas do século XX, foram instaladas por iniciativas dos governos estaduais. E somente a partir da década de 1940, que se iniciou um processo de federalização das mesmas, sendo que nas décadas de 1950 a 1960, surgiram os primeiros campi das universidades federais, porém, seguiu-se em crescimento lento até a década de 1980, quando houve um aumento de novos campi. Na década de 1990, ocorreu uma redução drástica na criação de novos campi devido à redução no investimento das universidades públicas. Retomando-se uma nova fase de crescimento do ensino superior público em todas as regiões do Brasil, a partir dos primeiros anos do século XXI com o governo petista, onde aumentou mais que o dobro do número de campi universitários existentes no país (Bizerril, 2020).

Segundo Melo (2021), com a LDB de 1996 as universidades públicas passaram a exercer um papel determinante e inclusivo na sociedade, mesmo que por motivações neoliberais e ainda de forma insatisfatória. Assim, nos últimos anos, além do REUNI, diversas políticas públicas contribuíram para o avanço dessas instituições, permitindo maior acesso da sociedade em geral. E o processo de expansão das universidades públicas para o interior, através da criação de campi em todas as regiões do país, levou a hegemonia de um modelo de universidade denominado multicampi.

A multicampia não se caracteriza simplesmente por reunir muitas unidades de ensino superior espalhadas por um território. A sua configuração comporta uma dimensão multiangular. Do ponto de vista acadêmico, é o *locus* de produção intelectual, com suas atividades fim de ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao âmbito espacial, refere-se ao indicador físico-espacial, na condição de unidade de assentamento de uma estrutura universitária e sua referência para o dis-

tanciamento dos grandes centros urbanos ou para além das grandes capitais. Já no âmbito organizacional, a dificuldade de compreensão é grande, pois é diferente a sua dimensão espaço-temporal e funcional, tanto pela desconcentração organizacional quanto pela dispersão física (Pinto; Santos; Leal, 2017, p. 6, grifos nossos).

O caráter multicampi da universidade se amplia quando esta se expande por meio dos campi ao interior do estado, gerando possibilidades de acesso à formação inicial em nível superior aos moradores dessas regiões, assim, capazes de acessar os conhecimentos produzidos historicamente, fortalecendo a compreensão que o meio rural é local de desenvolvimento e oportunidades. O acesso ao ensino de nível superior não é apenas uma exigência econômica, mas, um indicador do grau de democracia e de justiça social (PDI/UFPA, 2016).

Os campi devem estabelecer uma relação mútua de interação com a administração superior da universidade, trata-se de uma mesma instituição onde os projetos, planos e programas devem estar na mesma direção, todavia, cada campi tem sua autonomia administrativa e financeira. Segundo Silva (2009), a política de organização multicampi possibilita uma melhor integração da produção científico-acadêmica com os problemas reais vividos pelos povos de cada região onde estão localizados os campi. Além de que cada um dos campi possui sua história particular de desenvolvimento, que por sua vez, está ligada às potencialidades de cada município ou região.

Segundo Bizerril (2020, p. 10), a interiorização fortalece um projeto de universidade como “bem público”, que favorece o diálogo do meio acadêmico com a realidade das comunidades. E paralelamente a isso, provoca significativa mudança do perfil dos discentes, agregando parcelas da população antes pouco representadas nas universidades públicas. Possibilitando, dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior público.

Ao longo da história, o ensino superior – cabendo destaca-da valorização para o ensino que é oferecido na universidade pú-

blica – significou um espaço voltado para a formação das elites. Até hoje, ainda se observa a presença de mecanismos de seleção e exclusão. Todavia, esse cenário começou a se modificar mais expressivamente quando, fomentaram-se ações como o processo de interiorização, ampliando o acesso às universidades públicas.

Portanto, a universidade pública é uma instituição imprescindível para a sociedade. Segundo Chauí (2003), é uma instituição social inseparável da democracia e da democratização do saber, e como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Desde seu surgimento a universidade pública sempre foi uma instituição social, ou seja, uma ação ou prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. Concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.

Para Severino (2008), a universidade é funcionária do conhecimento que coloca o mesmo a serviço da sociedade. Comprometida com a produção do conhecimento, esta deve estar vinculada, por decorrência, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A universidade pública brasileira é lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, assim sendo, esta tem um compromisso em particular, com a construção de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania e a vida coletiva pelos indicadores da democracia.

Na LDB de 1996, define-se no art. 52 que: “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” (Brasil, 2020). No tocante as universidades públicas federais, Silva (2016, p. 91) nos afirma que estas, especificamente: “centra-se na produção do conhecimento universal, por meio da investigação científica livre, autônoma, dos interesses do Estado ou da Igreja, em todas as áreas

638 | do conhecimento”. Diante disso, entende-se que a universidade é delineada de modo convergente com a perspectiva da complexidade e tem reconhecida a sua necessidade de funcionamento autônomo.

Contraditoriamente, as universidades brasileiras, especialmente, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), têm vivenciado os ineditismos da política de cortes orçamentários, contingenciamentos, bloqueios, “ataques” que geram o desrespeito quanto a sua autonomia, provocando uma crise motivada por fins ideológicos e políticos. Os prejuízos dos cortes de verbas alcançam tudo que a universidade realiza: o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência à população.

Neste respectivo governo, define-se a educação superior como mero espaço de treinamento da força de trabalho para o mercado, incentivando-se um projeto mais amplo de privatização através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada.

Destaca-se que no bojo desse processo de implementação de ataque e desmonte das universidades públicas, operado por meio da cultura do negacionismo científico e cortes orçamentários, o governo federal propôs em 2019, um programa para as universidades identificado como FUTURE-SE. Este, era como uma alternativa de captação de recursos por meio de parcerias público-privadas, para enfrentar a crise financeira das universidades públicas.

Diante disso, consoante com Silva (2016), pode-se dizer que a universidade pública brasileira passou, e passa atualmente, por tortuosos caminhos para cumprir a sua função social diante da sociedade, que a concebe e a mantém como um espaço de produção e reprodução de ciência e tecnologia de forma crítica, criativa e autônoma, por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. E apesar da particularidade da história da universidade no Brasil, no que tange sua criação tardia, não reduziu a importância desta para a sociedade.

Nesse sentido, apesar da redução de investimentos públi-

cos e do embate ideológico que a universidade pública tem enfrentado contra governos autoritários e contrários à universalização do ensino superior, esta instituição social busca combater sua origem predominantemente elitista, mantendo-se referência no que tange a qualidade de ensino, pesquisa e prestação de serviços à sociedade, por meio do engajamento de todos e todas em defesa desse projeto de universidade inclusiva, plural, gratuita, pública e laica. E o processo de interiorização é um exemplo claro dessa luta histórica.

A UFPA é um exemplo de Instituição Federal de Educação Superior que oferece um ensino diferenciado, caracterizando-se por sua atuação multicampi nos municípios das várias mesorregiões do Estado do Pará. Seu caráter multicampi iniciou com o processo de interiorização e atualmente, a mesma se assenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, voltados para a produção, socialização e transformação do conhecimento na Amazônia e para a garantia da formação de novos profissionais com visão do futuro, capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional, nacional e global (PDI/UFPA, 2016). É nesta direção que o caráter multicampi da UFPA se coaduna com um projeto de sociedade e de desenvolvimento na Amazônia.

Gestão universitária: expansão e interiorização da Universidade Federal do Pará na Amazônia

De acordo com Dourado (2011), a educação superior no Brasil apresenta formas de organização acadêmica distintas: universidades, centros universitários e faculdades. Diante disso, é fundamental compreender que estas formas de organização apresentam em seu interior, dinâmicas diferenciadas no que concerne à gestão, ensino, pesquisa e extensão.

No geral, a gestão educacional é um processo complexo, e no caso da gestão universitária é um pouco mais, tendo em vista que a forma de estruturação da universidade é diferente e mais

640 | abrangente do que em outros níveis do sistema de ensino brasileiro, o que resulta em maior responsabilidade por parte dessa instituição educacional.

Diante disso, para uma melhor compreensão referente a gestão universitária, destaca-se uma definição de gestão, consoante com Cury (1997), na qual a mesma é entendida como um ato que vai além de simplesmente administrar.

[...] o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez, vem de gere (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia (Cury, 1997, p. 201).

De acordo com Ribeiro (2014), acrescenta-se ainda que a sociedade não precisa de uma universidade fechada em si mesma, um mundo à parte, autoritária, soberana e com o poder total na mão do reitor. O gestor da universidade tem o compromisso de permitir a participação de seus pares. Por isso, os colegiados têm se fortalecido enquanto órgãos consultivos e deliberativos, com o objetivo de construir um modelo de gestão democrático e partilhado, sem perder de vista as exigências sociais, políticas, culturais e econômicas de seu entorno.

Atualmente, a educação superior, mundialmente, encontra-se diante de novos conceitos: eficiência, governança, competitividade, produtividade (Ribeiro, 2014). Isto é, enfrenta novas exigências do contexto econômico e social. Assim, a universidade se encontra diante do desafio de interpretar as transformações e as demandas da sociedade contemporânea. Por isso, a gestão necessita assumir uma posição proativa em relação ao sistema de que é parte, colocando em prática sua missão, objetivos e finalidades, além do desenvolvimento da sua política universitária de ensino, pesquisa e extensão.

A gestão socialmente responsável [...], diz respeito às atitudes e procedimentos de seus gestores que vão além das ações de

extensão universitária, a qual envolve planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados no sentido de atingir metas e objetivos estabelecidos em seu Estatuto ou Plano de Desenvolvimento Institucional (Ribeiro, 2014, p. 6).

A estrutura e o funcionamento das universidades são regidos por normas e dispositivos legais estabelecidos principalmente pela CF de 1988 e pela LDB de 1996. Para todas as Instituições de Educação Superior (IES) públicas – a saber as universidades públicas³ – os organismos de coordenação partem do órgão do poder público federal, primeiro e principal organismo governamental, o MEC.

Entretanto, conforme descrito na LDB, no art. 16, o sistema federal de ensino compreende: as instituições de ensino mantidas pela União (como os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Universidades Federais), as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

No seu art. 56, a LDB destaca que as IES públicas obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional, sendo que os docentes ocuparão 70% dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive, nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Assim, a gestão universitária é regida pelo princípio da colegialidade institucional, sendo delineada através dos estatutos, a partir do que está posto como princípios e finalidades da instituição, e levando em consideração evidentemente as mudanças constantes que ocorrem no campo político, social, econômico e cultural. Consoante com Ribeiro (2014), a gestão deve focar nos impactos produzidos pela responsabilidade social universitária: no funcionamento da instituição e na formação acadêmica.

³ Federais, Estaduais, Municipais e Institutos Federais.

Nesse sentido, no que tange a implementação de uma gestão atuante na perspectiva democrática e participativa, condizente com os desafios contemporâneos, que busca a evolução da qualidade acadêmica e científica, bem como, o avanço do suporte que oferece à sociedade, analisa-se a Universidade Federal do Pará, especificamente, o seu contexto de expansão e interiorização que se deve ao desenvolvimento de uma gestão universitária estratégica. Pois, de acordo com o PDI/UFPA (2016), esta universidade pública é há algum tempo, a maior instituição de ensino superior da Região Norte do Brasil e a mais prestigiada instituição da Amazônia. Sendo que essa grandiosidade corresponde à igual responsabilidade política e compromisso social e ético da mesma.

A UFPA foi criada no dia 2 de julho de 1957, através da Lei nº 3.191, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém. E desde o início de sua existência tem um foco progressista, plural e democrático, valorizando os profissionais e todas as áreas de ensino.

A primeira reforma estatutária da universidade aconteceu em 1963, quando foi publicado o novo Estatuto no Diário Oficial da União. Nesse mesmo período, foram implantados novos cursos e novas atividades básicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e também, o aperfeiçoamento das atividades fim da instituição.

Em 1969, a aprovação do novo plano de reestruturação da universidade, por meio do Decreto Nº. 65.880, teve grande importância para o crescimento da UFPA. Sendo que do ano de 2001 a 2009 sob a reitoria do professor Alex Bolonha Fiúza de Mello, foram aprovados o Regimento e o Estatuto vigente da instituição, que passou a dispor de uma nova estrutura administrativa pela criação das Faculdades e Institutos, dentre outras alterações, configurando-se a idealização de uma universidade

Nesse intervalo de gestão, a UFPA também foi impactada por outros processos de mudança, como a implantação do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que permitiu maior ampliação da infraestrutura física da universidade e aumento da quantidade de vagas dos cursos de graduação. O sistema de cotas também [...], com aumento de vagas destinadas para alunos que frequentaram todo o ensino médio na rede pública, vagas para candidatos que se autodeclaram negros, pardos ou indígenas (PDI/UFPA, 2016, p. 21).

O avanço do processo de interiorização da UFPA com a expansão de oferta de cursos nos campi do interior e o grande avanço na infraestrutura da instituição, como por exemplo, a construção de aproximadamente 135 instalações prediais (concluídas), além de um grande incremento na oferta de vagas com a ampliação de 65% do corpo estudantil, foram uns dos fatos relevantes notabilizados entre os anos de 2009 a 2016.

Contudo, ressalta-se que o processo de interiorização da UFPA, iniciou bem antes da política do REUNI. De modo que se considera a primeira fase como interiorização e a segunda fase, posterior ao REUNI, depois de 2007, como interiorização da interiorização.

A primeira fase começou ainda nos anos de 1980, por iniciativa própria dessa instituição, a fim de levar a universidade para o interior. Estima-se que mais de 60% da população do Estado do Pará moravam no interior e menos de 1% destes chegava ao término do ensino fundamental. Além disso, apenas 1% dos professores contratados naquele período, os quais davam aulas nos ensinos fundamental e médio, possuía nível superior. Diante disso, surgiu na UFPA a necessidade de se implantar um processo de interiorização, que além de auxiliar no desenvolvimento intelectual da população, levasse a outros locais do estado, cursos que pudessem fortalecer a educação básica dessas cidades e auxiliá-las com formação de mão de obra especializada (PRE-

Segundo Coelho (2008), foi na fase mais dura do regime militar que a UFPA iniciou a política de interiorização do ensino superior no Pará. Entretanto, foi após o mesmo, que ocorreu um dos momentos históricos da interiorização das universidades na Amazônia, no qual a UFPA foi um sujeito importante no processo, que foi a articulação das IFES da Amazônia brasileira em torno dos Projetos Norte de Interiorização (PNI).

Tais projetos se desenvolveram em três fases: o I PNI (1986-1989); o II PNI (1994-1997) e o III PNI (1997-2001). E por intermédio destes, a UFPA implantou os cursos de licenciatura plena em Geografia, História, Matemática, Letras e Pedagogia em 8 (oito) municípios do Pará, sendo eles: Altamira, Abaetetuba, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Soure e Santarém (Dias; Coelho; Santos, 2004).

Reitera-se que a partir do governo de FHC, a interiorização sofreu influência da reformulação da CF de 1988, com a emenda 14/1996, que estabelecia o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF), o qual permitiu que os prefeitos fimassem convênio com as universidades, com o objetivo destas oferecerem aos professores das redes de ensino municipal a formação superior. Esta ação modificou o formato implementado no projeto de interiorização tradicional (Coelho, 2008). Todavia, a UFPA já desenvolvia ações nessa perspectiva de convênio, antecipando-se até mesmo as recomendações da CF de 1988.

De acordo com dados relativos a 2020, a UFPA abriga uma população universitária composta de 56.652 pessoas. Quanto as suas unidades acadêmicas, é constituída por 15 institutos, 12 Campi, 9 núcleos, 36 bibliotecas universitárias, 2 hospitais universitários, um hospital veterinário, uma escola de aplicação, uma escola de música e uma escola de teatro e dança. A maior universidade pública da Amazônia neste referido ano, contou com a marca de 34.960 alunos matriculados nos cursos de gra-

duação, estando 21.686 na capital do estado e 13.274 distribuídos nos campi dos outros municípios do estado, no interior. E um total de 10.687 alunos matriculados nos cursos de pós-graduação, sendo 5.285 em cursos de mestrado, e 2.716 em cursos de doutorado (UFPA EM NÚMEROS, 2021).

A UFPA, organiza-se em Campi, Institutos e Núcleos, e estas unidades em Faculdades, Escolas e Programas de Pós-Graduação, regendo-se todas as instâncias pelo princípio da colegialidade, na forma do Estatuto e do Regimento Geral da mesma. Assim, as funções deliberativas e consultivas nos diversos níveis de administração didático-científica e de apoio, são desempenhadas por órgãos colegiados. Os órgãos colegiados dessa instituição compõem três níveis instanciais, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Estrutura e organização dos órgãos de administração da UFPA

ÓRGÃOS COLEGIADOS DA UFPA		
Instância Superior	Instância Intermediária	Primeira Instância
CONSUN: Conselho Universitário. Órgão máximo de consulta e deliberação da UFPA, e sua última instância recursal;	Conselhos dos Campi;	Conselhos das Faculdades;
CONSEPE: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matéria acadêmica;	Congregações dos Institutos;	Conselhos das Escolas;
CONSAD: Conselho Superior de Administração. Órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matéria administrativa, patrimonial e financeira.	Congregações dos Núcleos;	Colegiados dos Programas de Pós-Graduação.
	Conselhos dos Hospitais Universitários;	
	Conselho da Escola de Aplicação.	

Fonte: Regimento Geral da UFPA (2006).

Por ser uma autarquia, a UFPA tem como sua principal fonte de financiamento e manutenção o governo federal por intermédio do MEC. Sendo assim, a gestão universitária dessa instituição enfrenta grandes desafios, pois, precisa consolidar a expansão recente, na qual os custos se ampliaram consideravelmente, diante de um quadro de restrições orçamentárias e financeiras que obriga a mesma a adotar estratégias para que continue prestando os mesmos serviços, mas com menos recursos (PDI/UFPA, 2016). Trata-se de uma instituição pública financiada com recursos públicos, para oferta de ensino, pesquisa e extensão gratuitos.

Portanto, frente a restrição sanitária e financeira, para manter a coerência da gestão numa perspectiva pública e democrática, a universidade se abre para a estratégia de parceria com a esfera pública, levando ao processo de cooperação entre a gestão universitária e a gestão municipal, estabelecendo-se a parceria público-público.

A UFPA no ano de 2022, completa 65 anos de existência, contribuindo na formação de várias gerações de profissionais, com reconhecimento nacional e internacional na qualidade do ensino ministrado, tanto nos cursos de graduação quanto nas pós-graduações e nos trabalhos de pesquisa e extensão. É notório a evolução da qualidade acadêmica e científica desta renomada instituição e o avanço do suporte que a mesma oferece à sociedade, para a promoção do seu desenvolvimento com inclusão. E tudo isso, através de ações estratégicas necessárias, desenvolvidas para o cumprimento de sua missão.

Atualmente, a UFPA sob a reitoria do Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho, define-se quanto a sua natureza institucional, como uma instituição pública de educação superior com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial. Possui autonomia didático científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, caracterizando-se como universidade multicampi, com atuação no Estado do Pará, sede e foro legal

na cidade de Belém. Além do campus de Belém, há 11 (onze) campi instalados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí.

A UFPA ao se expandir por meio dos campi para o interior do estado, promove uma alternativa aos moradores daquela região, mostrando que não necessariamente precisa acontecer a migração do interior para a cidade para que se consiga ter acesso ao conhecimento. E além da formação intelectual dos cidadãos que utilizam a universidade para o acesso ao ensino superior, esta instituição proporciona o conhecimento para a comunidade em geral, por meio de atividades de extensão focadas principalmente na questão ambiental, étnica e cultural do amazônida, haja visto que, o contexto atual brasileiro é marcado de profundas mudanças ambientais, políticas, econômicas e sociais (PDI/UFPA, 2016).

De modo geral, a gestão pública, incluindo a gestão universitária, tem sido marcada no atual contexto por um paradigma de colaboração, de parcerias, comumente estando de um lado a esfera governamental e de outro lado a sociedade civil organizada. São as denominadas parcerias público-privadas, criadas no esforço de aumentar a qualidade e a eficiência dos serviços públicos (Ribeiro, 2014). Entretanto, esse estudo trata de uma outra dimensão de colaboração entre instituições, que é a parceria público-público, especificamente, a parceria entre a universidade pública e as prefeituras municipais, adotando como lócus de investigação o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, uma das maiores unidades regionais da UFPA.

Interiorização da interiorização: parcerias público-público para a gestão dos Polos Universitários do CUNTINS/Cametá

O processo de implementação da política de interiorização da UFPA no município de Cametá, ocorreu por meio do convê-

648 | nio realizado entre o Centro de Educação e o governo do Estado do Pará. Pois, a universidade exercitando sua autonomia didático-científica, desenvolvia o trabalho de ensino e extensão no interior da região, que culminou com a implantação dos campi em diversos municípios, oferecendo gratuitamente cursos de licenciaturas a partir do ano de 1987. E foi nesse contexto de ações sob a administração do Reitor José Seixas Lourenço, que o Campi de Cametá foi fundado, oriundo do Projeto Norte de Interiorização da UFPA. Como não possuía sede própria, o Campus foi instalado nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, sendo posteriormente doada pelo município através da Lei Municipal nº 1.207/1991 (PDU/CUNTINS, 2017).

Em outubro de 1987, ocorreu o primeiro processo seletivo para oferta de 50 vagas em cada um dos cursos de licenciaturas em geografia, história, letras, matemática e pedagogia, que funcionaram em regime intervalar (atualmente designado como intensivo). O primeiro curso ofertado no regime regular (atualmente designado como extensivo) foi implantado em 1994, com uma turma de licenciatura plena em pedagogia (PDU/CUNTINS, 2017).

A implantação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, significou o reconhecimento da necessidade de reversão de um quadro educacional de baixíssima qualificação docente. Haja vista que, anterior ao projeto de interiorização da UFPA, era evidente a grande demanda por políticas de formação de professores no município de Cametá (Coelho, 2008).

Atualmente, o CUNTINS/Cametá, caracteriza-se segundo a Resolução nº 814/2020, como uma Unidade Regional de Educação da UFPA, pública, gratuita e de qualidade, instalado na região nordeste do Estado do Pará, sediada na cidade de Cametá, com autonomia administrativa, financeira, didático-científico, disciplinar e acadêmica. É uma unidade interdisciplinar, com possibilidade de constituir polos universitários, que têm como

objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de cursos de graduação e pós-graduação, extensivos, intensivos e na modalidade a distância, na forma do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA.

O CUNTINS/Cametá, constitui-se em um espaço acadêmico de construção de saberes e de interação social, que abrange cinco municípios da Microrregião Cametá⁴, sendo eles: Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Essa instituição vem buscando ao longo de sua existência a formação superior pública, gratuita, laica e com qualidade social da população da Região Tocantina, que compreende um conjunto de jovens e adultos, filhos e filhas de trabalhadores, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros. Além de integrar valores e interesses da sociedade numa perspectiva de emancipação humana e autonomia frente aos desafios do cotidiano.

De acordo com a sua natureza, o CUNTINS/Cametá, possui um conjunto de documentos públicos dentre os quais se destacam os Termos de Cooperação, que foram estabelecidos no decorrer dos anos entre a gestão universitária e outras instituições, como por exemplo, as prefeituras municipais, e alguns destes são: o Termo de Cooperação Técnica com o Município de Baião; o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico-Científica com a Prefeitura de Mocajuba; o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico-Científica com a Prefeitura de Oeiras do Pará e o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico-Científica com a Prefeitura de Limoeiro do Ajuru. Esses documentos garantem condições para a presença da UFPA a partir do CUNTINS/Cametá nos respectivos municípios e região, possibilitando a formação em nível superior a partir de uma universidade pública e gratuita.

⁴ Pertencente a mesorregião do Nordeste Paraense, localizada entre a Amazônia Central e a Amazônia Oriental, é formada por sete municípios: Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Considera-se o município de Cametá o distrito-sede desta microrregião, em virtude da sua função polarizadora.

De acordo com dados do Relatório Anual do CUNTINS/Cametá (2020), esta instituição possui mais de 3.000 alunos de graduação, a partir de 10 (dez) cursos ofertados, sendo 8 (oito) licenciaturas e 2 (dois) bacharelados (Letras Português, Letras Inglês, Pedagogia, Matemática, Sistemas de Informação, Ciências Naturais, Agronomia, História, Geografia e Educação do Campo), além de cursos flexibilizados por outras Unidades da UFPA, como o Espanhol do Campus de Abaetetuba, Serviço Social do Campus de Breves e a Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, flexibilizado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI).

Outrossim, destaca-se um Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) – Mestrado, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2013, onde mais de 70 dissertações, resultantes de pesquisas, foram defendidas. Nos polos universitários já foram formados mais de 1.000 profissionais de diversas áreas, contribuindo para o desenvolvimento da região a partir de uma perspectiva, técnica, científica, política, humana e cidadã (CUNTINS/CAMETÁ, 2020).

É notório os avanços do CUNTINS/Cametá e seus Polos Universitários ao longo dos últimos anos. Pois, com a política do REUNI, esta unidade aumentou de 10 docentes para 83 professoras e professores efetivos, dentre os quais 62 são doutores e 21 são mestres, bem como, avançou para 27 técnico-administrativos, dentre os quais 5 são mestres e 2 já realizam o doutorado. Trata-se de uma universidade multicampi, vivendo um processo atuante de formação superior no interior da Amazônia, fruto da ação militante de professores, técnicos e de gestão nele presentes (CUNTINS/CAMETÁ, 2019).

No ano de 2022, o CUNTINS/Cametá completa 35 anos de existência e além de ser uma das maiores unidades regionais da UFPA, é uma das principais instituições de formação científica e acadêmica de profissionais de nível superior na Região To-

cantina, bem como, o centro de produção de toda investigação e pesquisa para o enfrentamento dos principais problemas sociais e educacionais.

De acordo com o PDU/CUNTINS (2017, p. 46), “para os fins de cumprimento da missão, visão e objetivos institucionais de uma universidade pública, é fundamental e necessário haver articulação com a comunidade, instituições privadas, governamentais e não governamentais”. Diante disso, o CUNTINS/Cametá, vem desenvolvendo nos últimos anos, parcerias no sentido de fortalecer e ampliar suas relações com a comunidade⁵, organizações públicas e privadas, assim como, desenvolver mais ações no sentido de ampliar suas unidades, número de docentes, ofertas de cursos e etc..

Nesse sentido, ressalta-se que esta unidade educacional interiorana da UFPA, iniciou suas próprias políticas públicas de interiorização a partir do ano de 2006, com intensificação a partir do ano de 2013. Principalmente, através de parcerias com as prefeituras dos municípios de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, onde foram implantados 4 (quatro) Polos Universitários sob a responsabilidade da gestão universitária do Campus. Assim, desenvolvendo-se o denominado processo de interiorização da interiorização. Esse processo ocorreu, especificamente, após o desenvolvimento do REUNI, ressaltando-se que esta política governamental contribuiu muito para a criação dos polos.

A priori, tinha-se como objetivo a qualificação dos profes-

⁵ Regimento do CUNTINS – UFPA 2020 - Resolução N. 814, de 14 de janeiro de 2020 - Art. 30. O Conselho do Campus, órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador será composto pelos membros natos deste Conselho e pelas categorias de docentes, técnico-administrativos e discentes, conforme proporcionalidade prevista em lei e art. 7º do Regimento Geral da UFPA. São membros do Conselho: XXII – 01 (um) representante da Sociedade Civil Organizada; § 7º O representante da sociedade civil, com direito a voz, terá mandato de um ano, podendo ser reconduzido uma vez, e será escolhido durante evento organizado pelo Conselho do Campus, segundo normas por ele aprovadas.

652 | sores da educação básica atuantes nos respectivos municípios, mas, posteriormente, o processo de interiorização da interiorização do CUNTINS/Cametá, promoveu a oferta de mais cursos de graduação e aumento do número de vagas para outros jovens interioranos, que veem na universidade pública uma possibilidade real de mobilidade social.

Essa juventude, sem os polos universitários com oferta de cursos gratuitos, por meio da parceria público-público, não teria condições de realizar um ensino superior, principalmente, quando se atenta para a realidade socioeconômica a que está submetida, com famílias sobrevivendo com uma renda per capita abaixo de um salário mínimo, de maneira que fazer um curso superior na capital seria economicamente muito difícil (CUNTINS/CAMETÁ, 2019).

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá, mantém várias parcerias com prefeituras para oferta de cursos de licenciatura nos municípios de Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará, cujas administrações disponibilizam toda a estrutura física necessária, bem como o recolhimento de GRU para o custeio com diárias e passagens aos professores que forem ministrar atividade curricular (PDU/CUNTINS, 2017, p. 42).

Os termos vigentes de Cooperações Técnico-Pedagógico-Científica que estabelecem a parceria público-público entre o CUNTINS/Cametá e as prefeituras municipais, foram firmados a partir do ano de 2014 (tabela 2), onde foi estabelecido as ações conjuntas a serem desenvolvidas e as obrigações individuais de cada instituição. De modo geral, todos os termos têm como uma de suas principais metas, a ampliação de cursos e vagas ofertadas através dos polos universitários, que vem contribuindo significativamente para a expansão da oferta de ensino superior e por conseguinte, para a qualificação dos profissionais da educação dessa região do interior da Amazônia.

Conforme expresso nos termos, o convênio de cooperação tem por finalidade: possibilitar o desenvolvimento de programas de natureza pedagógica, técnica e/ou científica, visando à realização de cursos, seminários, treinamentos, pesquisas, intercâmbio de experiências, informações e prestação de serviços em áreas de interesse dos signatários, em nível de ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 2 – Municípios e respectivos anos de realização dos convênios vigentes de cooperação com a UFPA CUNTINS/Cametá

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICO-CIENTIFICA				
Município	Baião	Mocajuba	Oeiras do Pará	Limoeiro do Ajuru
Ano	2014	2015	2016	2017

Fonte: Os autores (2022).

As parcerias realizadas com as prefeituras têm sido uma importante alternativa utilizada pela gestão universitária, para o desenvolvimento do processo de expansão e interiorização do ensino superior público. Além de se tornar uma saída para ambas as instituições, frente os tempos de escassez de recursos públicos que se vivência.

O convênio de cooperação estabelecido entre o CUNTINS/ Cametá e as prefeituras de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, vem oportunizando nos últimos anos grandes benefícios para a Região Tocantina. O diálogo entre as gestões fortalecem ainda mais as ações de ensino, pesquisa e extensão, e tudo isso supera, significativamente, o esforço que essa parceria requer de cada parte para ser mantida, assim como, foi requerido para ser iniciada, tornando-se estável.

As prefeituras municipais de Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará, disponibilizam prédios para funcionamento dos polos regionais da UFPA. As prefeituras de Mocajuba e Baião já realizaram a doação definitiva de prédios para a universidade. Oeiras do Pará, disponibiliza uma escola mu-

654 | nicipal para funcionamento das atividades acadêmicas do polo, e Limoeiro do Ajuru disponibiliza um prédio alugado para funcionamento do polo em seu município. Além dessa contribuição da cedência predial, esses municípios fornecem ainda, técnicos em número suficiente para atuar nessas unidades educacionais, como auxiliares de secretaria, serviço de vigilância, serviços gerais e etc..

Conforme a Resolução nº 814/2020, o Campus de Cametá assim como a UFPA, possui uma gestão embasada no princípio da colegialidade institucional. As funções deliberativas e consultivas nos diversos níveis de administração didático-científica e de apoio, são desempenhadas por órgãos colegiados que compreende: o Conselho do Campus, os Conselhos das Faculdades e o Colegiado de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*.

O Regimento Geral da UFPA estabelece que cada Campus do interior deve ter um coordenador e um vice-coordenador, eleitos dentre os docentes efetivos e em exercício nele lotados. O coordenador do Campus tem como competência dirigir e supervisionar as atividades acadêmicas e os serviços administrativos, financeiros, patrimoniais e de recursos humanos correspondentes.

Nesse sentido, consoante com o PDU/CUNTINS (2017), ressalta-se que o CUNTINS/Cametá, atualmente está sob a gestão da Profa. Dra. Maria Lucilena Gonzaga Costa, eleita para o quadriênio 2021-2025. E referente aos polos universitários desta unidade, estes possuem uma coordenadoria que é exercida por um docente do quadro efetivo do Campus, todavia, individualmente, cada polo possui um coordenador local⁶, cedido pela prefeitura do município, com a qual a universidade estabelece parceria.

⁶ Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU (2017-2020), CUNTINS/Cametá – UFPA. Onde houver Núcleo/Polo do Campus poderá haver uma coordenação local exclusiva, indicada pela Coordenação do Campus, desempenhando suas atividades em consonância com a Coordenadoria de Núcleo(s), decorrente do quadro efetivo de docentes ou técnico-administrativos do Campus (p. 22).

De acordo com dados relativos a 2019, ao longo de 12 anos os quatro Polos Universitários do Campus de Cametá, ofereceram mais de 2.280 vagas, que permitiram aos filhos e filhas de trabalhadores do interior, vivenciarem uma universidade pública, gratuita, laica e com qualidade social. No Polo de Mocajuba, a primeira turma foi estabelecida no ano de 2007, no Polo de Baião, ocorreu no ano de 2010 e nos Polos de Limoeiro do Ajuaru e Oeiras do Pará, as primeiras turmas ingressaram no ano de 2011 (CUNTINS/CAMETÁ, 2019).

Assim, no corrente ano, completa-se 15 anos de existência do processo de interiorização da interiorização do CUNTINS/Cametá na região Tocantina, fruto principalmente, das parcerias estabelecidas entre a gestão universitária do mesmo e as prefeituras, e também das políticas públicas de intenso fortalecimento das universidades federais e do apoio da administração superior da própria UFPA, por meio de sua reitoria e vice-reitoria.

Frente ao cenário atual de redução no investimento das universidades públicas, o CUNTINS/Cametá – bem como os demais Campi da UFPA –, foi impactado quanto a sua capacidade de manutenção e expansão. Teve diminuída sua capacidade de construção de novas estruturas para suas crescentes ações de pesquisa, ensino e extensão, e até mesmo da oferta de novas turmas para os polos universitários em 2020 (CUNTINS/CAMETÁ, 2019). Diante disso, compreende-se que tais ações, geram menos oportunidade para os jovens interioranos ingressarem numa universidade pública, além de se impedir a produção de conhecimento para a região do interior da Amazônia.

A Universidade. Há quem a chame de espaço educacional de ensino superior. Em conformidade com o que expressa a LDB 9.394/96, há quem a entenda como local de produção de ensino, pesquisa e extensão, mas há outros, talvez seus eternos amantes, que a chamem de “fábrica de sonhos” (Pai-va, 2006, p. 73, grifo do autor).

A universidade entendida como uma instituição social, que tem o dever de responder às necessidades sociais por meio da pesquisa comprometida e do ensino de qualidade, é indissociável da participação de estudantes, professores, pesquisadores e da comunidade em geral. No atual contexto, todos e todas devem se engajar em defesa da universidade pública para combater a drástica redução orçamentária, e principalmente, a intervenção na sua autonomia de gestão prevista na CF de 1988. Pois, foi por meio de mobilizações dos movimentos reivindicatórios presentes na sociedade brasileira, que a universidade superou a elitização do seu acesso, apontada como uma das formas de exclusão social. E ainda, obteve sua expansão e interiorização de forma pública e gratuita.

Considerações finais

A contribuição mais perceptível das parcerias público-público estabelecidas entre o CUNTINS/Cametá e as prefeituras municipais é a ampliação do acesso ao ensino superior na Região Tocantina, devido ao aumento no número de vagas ofertadas para os cursos de graduação. Assim, o município que recebe um polo universitário se beneficia de diversas maneiras, dentre estas, relaciona-se aos egressos, a formação e qualificação de profissionais de diversas áreas, especialmente, professores. E também em relação à atenção com a qual a especificidade do município passa a ser tratada por parte da produção de conhecimento, pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos pela universidade, contribuindo diretamente para o desenvolvimento regional e local.

Outra contribuição determinante está ligada ao desenvolvimento humano. Pois, a presença da universidade no interior, disseminando sua cultura que agrega valores como a democracia, a liberdade, a responsabilidade social, o pensamento crítico e científico, é fundamental em todos os âmbitos, político, social e cultural para a população interiorana da Amazônia, de modo,

a levar esses sujeitos ao enfrentamento dos problemas locais e a mobilidade social. Pode-se dizer que a educação é um elemento primordial no desenvolvimento do cidadão. Segundo Kant (1999), o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.

E por fim, a interiorização da interiorização promove condições para que o próprio CUNTINS/Cametá avance em seu modelo institucional e de avaliação da qualidade, favorecendo, sobretudo, a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e o diálogo do meio acadêmico com a realidade das comunidades do interior.

O processo de interiorização na Região Tocantina, que iniciou com o propósito de formar os docentes para a educação básica em cursos de licenciatura, atualmente, representa muito mais conquistas para o município de Cametá, sede do campi, e para os municípios dos polos universitários: Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará, e seus entornos. Pois, é possível observar profissionais atuando em todos os setores, com cargos importantes nos municípios, ato que antes da interiorização da universidade era praticamente impossível. No setor educacional, observa-se que a presença dos egressos têm contribuído com a mudança nos sistemas de ensino locais.

Portanto, é inegável que os Campi das Universidades Federais e seus Polos Universitários, estão contribuindo significativamente para a sociedade, ampliando o acesso ao ensino superior, mudando o perfil do estudante universitário, aumentando a produção de conhecimento sobre fatos e regiões do país antes pouco valorizadas, difundindo a cultura universitária, e entre outras contribuições. E tais resultados, deve-se muito as parcerias interinstitucionais estabelecidas, principalmente, aquelas subjacentes à dimensão público-público.

Conclui-se que o processo de interiorização da universidade pública, resultante da parceria na esfera pública, trata-se de uma perspectiva de gestão que rompe com a tendência das políticas públicas educacionais brasileiras, marcadas pela privatização por meio de parcerias público-privadas. Pois, as parcerias

658 | público-público contribuem no sentido de aproximar a universidade da sociedade e fortalecer a função social dessa instituição, enquanto agente transformadora da realidade brasileira.

Referências

BIZERRIL, M. X. A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.13, n. 32, e-13456, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/rev-tee.v13i32.13456>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ. *UFPA e seus Polos Universitários – por uma universidade sempre pública gratuita e com qualidade social uma exigência de luta*. 2019. Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/ultimasnoticias/364-o-campus-universitario-do-tocantins-cameta-ufpa-e-seus-polos-universitariospor-uma-universidade-sempre-publica-gratuita-e-com-qualidade-social-uma-exigencia-deluta>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ. *Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU (2017-2020)*. Cametá, 2017. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/campi/cameta.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ. *Relatório anual de atividades*. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1V2i9RNoN-qsjGbOGfhPW06sWAcQy_kJfI/view. Acesso em: 14 jun. 2022.

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15,

set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 jan. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 144 p.

COELHO, M. do S. C. *Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA*. Orientador: Antônio Chizzotti. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 87 p.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo, Unesp, 2007. 305 p.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-206.

DIAS, A. L. B.; COELHO, M. do S. C.; SANTOS, F. A. F. A Política de Interiorização da Universidade Federal do Pará no Município de Cametá – PA. *Olhar de Professor*, Paraná, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470204>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19967>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. 80 p.

- 660 | KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.
- MELO, A. L. C. de. *Avaliação Seletiva e Classificatória: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM*. 164 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- NUNES, I. C. V.; BRAGA, L. S. A reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. *Revista Desafios*, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 68-79, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v3n1p68>.
- OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.
- PAIVA, A. J. de O. M. *Gestão universitária: perfil e atuação*. Orientador: Newton César Balzan. 148 f. 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- PINTO, K. M.; SANTOS, C. L. N. dos; LEAL, R. R. Da gestão universitária à capacitação no contexto da universidade pública Multicampi. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. *Anais Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento*. Mar del Plata, Argentina: UFSC, 2017. p. 1-12.
- PREFEITURA DE LIMOEIRO DO AJURU. *Interiorização da UFPA em Limoeiro*. 2019. Disponível em: <https://limoeirodoajuru.pa.gov.br/interiorizacao-da-ufpa-em-limoeiro/>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- RIBEIRO, R. M. da C. *Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos*. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE, 2014, p. 1-14. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBE->

RO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

SEVERINO, A. J. O Ensino Superior Brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 73-89, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>.

SILVA, J. B. do C. *Financiamento da educação superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008*. Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves. 214 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SILVA, J. B. do C. *Universidade e Trabalho: uma análise das pesquisas de pós-graduação sobre trabalho na UFPA*. Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araújo. 249 f. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

UFPAEMNÚMEROS 2021. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <https://ufpanumeros.ufpa.br/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2025)*. Belém: Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2016. Disponível em: http://pdi.ufpa.br/download.php?arquivo=media/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Regimento Geral*. Diário Oficial do Estado do Pará, 2006. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução n. 814, de 14 de janeiro de 2020. Aprova o Regimento do Campus Universitário do Tocantins – Cametá, da Universidade Federal do Pará. CONSUN/UFPA, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vdD8pw-ZO9KyYa-ot632cg7oZUT7H5BYC/view>. Acesso em: 14 jun. 2022.

21

Coordenação pedagógica e planejamento na educação infantil a perspectiva das professoras

Naiane Rocha Fernando

Ghislaine Dias da Costa

Resumo: O presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a atuação do coordenador pedagógico no planejamento de ensino na perspectiva dos professores da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, no município de Itaituba, Estado do Pará. A metodologia desta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram estudos de aprofundamento teórico sobre a temática, dialogando com autores como BARBOSA (2006); OLIVEIRA (2020) e documentos como a LDB (1996), dentre outros. Quanto ao procedimento de coleta de dados fizemos uso de questionários que foram respondidos por 06 (seis) professoras de um CMEI. A análise de dados adotou como método de interpretação o procedimento descritivo-analítico. Os resultados revelaram a ausência de um direcionamento eficaz na elaboração do planejamento diante da concentração dos coordenadores somente nos quadros da secretaria de educação, distantes do cotidiano da escola atrelando a coordenação pedagógica a antiga função de supervisão e controle do trabalho do professor. No entanto, apesar da ausência de coordenadores próprios do quadro de servidores da escola pesquisada, esta busca artifícios e metodologias para que não comprometa a qualidade do ensino. Podemos notar o empenho duplicado pelos profissionais, tanto da gestora como das professoras, para que obtivessem resultados positivos. Concluímos que o ato de planejar está além de uma mera técnica, mas pode ser definido com uma arte, pois envolve a criatividade de quem o elabora, porém esta arte fica comprometida pela ausência de coordenadores próprios em cada escola e pela forma como a BNCC vem sendo tomada como a única fonte de referência no ato de planejar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; planejamento; educação infantil; prática docente.

Introdução

O município de Itaituba, é um município localizado no sudoeste do estado do Pará, que é contemplado por 15 Centros Municipais de Educação Infantil na zona urbana, que atendem crianças de 02 anos a 05 anos e 11 meses de idade. Porém não é contemplado com um coordenador pedagógico para cada Centro, essa ausência causa diversos desafios para os profissionais

664 | da docência que são responsáveis pela parte didático-pedagógica da escola.

Esta pesquisa foi fruto de inquietações da realidade vivenciada e se justifica pela necessidade de tornar conhecida a importância da participação do coordenador pedagógico no ambiente escolar em todas as etapas de ensino principalmente na Educação Infantil. Para tanto buscamos responder à seguinte problemática: como o coordenador pedagógico atua no planejamento da Educação Infantil em um CMEI do município de Itaituba, Pará, a partir das perspectivas das professoras?

Nesse sentido, o objetivo foi de modo geral, analisar a atuação do coordenador pedagógico no planejamento de ensino na perspectiva das professoras em um Centro municipal de Educação Infantil e, de modo mais específico, compreender os tipos de planejamento e sua importância na prática docente; problematizar os principais desafios apontados pelos professores da Educação infantil no planejamento de ensino e caracterizar em que consiste o planejamento de ensino dos professores da educação infantil orientados pela coordenação pedagógica.

A metodologia desta pesquisa foi a abordagem qualitativa considerando que os fenômenos estudados carecem de ser compreendidos de forma singular.

Decidimos pelo tipo de pesquisa focado no estudo de caso por compreendermos que esse tipo de pesquisa “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico [...]” (Fonseca 2002, p.33).

Quanto ao procedimento de coleta de dados fizemos uso de questionários que foram entregues 12 questionários aos docentes, no qual obteve-se retorno de apenas 06 professores de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, do município de Itaituba, Estado do Pará. o processo de análise adotou como método de interpretação dos dados o procedimento descritivo-analítico.

Este texto está estruturado em três tópicos, o primeiro discute a Educação Infantil e planejamento pedagógico; o segundo trata da Coordenação Pedagógica nas escolas de Educação Infantil e o último aborda a questão do Coordenador Pedagógico e o Planejamento de ensino – na Perspectiva dos Professores.

Infância, Educação infantil e a importância do planejamento de ensino

O conhecimento dos conceitos sobre criança e infância precisa ser um fator decisivo na elaboração de um planejamento, seja ele em nível nacional, estadual ou municipal. Planejar, torna-se um processo desafiador e difícil quando não se tem familiaridade com o público-alvo.

O significado de Infância, desde os primeiros registros sobre sua existência, passou por três períodos segundo Àries, (1986): o primeiro significado caracterizava-se pela sua insignificância e desvalorização, considerada como pessoa inferior aos adultos; o segundo significado configurou-se pela graça e ternura da criança, que fazia os adultos criarem um vínculo de afeto para com a criança, compreendidas como seres divinais; o terceiro significado compreende superficialmente a importância da fase infantil, considerando importante a sua educação, para futuramente torna-se uma pessoa incorruptível.

[...] as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos (Ariès, 1986, p.163).

A valorização da infância é um processo recente, somente a partir do século XIX, pôde-se perceber a criança como um sujeito histórico e de direito. Esse interesse em compreender a infância tomou maior impulso no início do século XX, quando

666 | mudaram as metodologias de pesquisas históricas sobre a história da Infância. A partir disso notou-se a necessidade de compreender a criança e todo seu desenvolvimento, com base nessa nova visão de infância, a criança passou a ter garantias de uma infância tranquila, zelada pela sua saúde e suas capacidades de aprendizagem (Linhares, 2016).

O novo sentimento de infância moderno está vinculado ao modelo de família burguesa, respaldada pelo seu estatuto matriz que dispõe o cuidado, valorização e proteção, direito ao estudo e a autonomia.

Independente do conceito de infância para outras ciências, é certo que todas precisam ter acesso pleno à educação, para tornar possível esse feito é necessário a criação de oportunidades inclusivas que alcance as diferentes faixas etárias através das pedagogias de infância. “[...] A cada etapa da infância, a cada tipo de compreensão sobre esta, corresponde um tipo de instituição e uma pedagogia para o seu atendimento” (Barbosa, 2006, p. 76).

A criança encontra-se na fase em que se vive as experiências mais intensas da vida, por ter pouco tempo de experiência de vida, torna-se um ser em um momento de aprendizagem constante, por isso a palavra criança está ligada ao verbo criar. Essa fase da vida é um momento oportuno para desenvolver-se integralmente suas potencialidades.

A criança enquanto ser histórico, cultural e social em construção é definida por diferentes significações. A sociologia da infância por exemplo, considera as crianças como atores sociais plenos, capazes de criar e modificar culturas e padrões estabelecidos pelos adultos.

Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista [...] (Delgado; Muller, 2005, p. 352).

O novo sentimento de infância foi imprescindível criar um modelo educacional que visasse as necessidades peculiares da criança, criando circunstâncias que valorizasse o seu desenvolvimento cognitivo motor, afetivo e social.

A educação da infância assumiu inicialmente um caráter assistencialista. Na França, da segunda metade do século XIX, tinham o objetivo de cuidar e abrigar crianças pequenas de classes populares, órfãs, abandonadas e infratoras. A real finalidade dessas instituições eram manter as crianças no mesmo nível em que estavam, não era uma educação libertadora e sim docilizadora, “civilizadora” e isso perdurou por muito tempo, até a educação infantil passasse a ser reconhecida como parte importante para o desenvolvimento integral da criança

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 deu garantias para a oferta da Educação Infantil pelo Estado e em seu artigo 208, inciso IV, afirma como dever do estado a educação por intermédio da garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Na época em que foi promulgada, a educação infantil compreendia até os 6 anos de idade, devido a alteração no ensino fundamental, foi reduzido para 5 anos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, definiu a educação infantil no art. 29, como a primeira etapa da educação básica, determinando “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”; afirmando que deve ser oferecida em creche para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Para Libâneo (2010, p.106), a educação visa conceber “[...] uma prática social caracterizada como uma ação de influências entre os indivíduos e grupos, destinada à configuração da existência humana”. Essa transição de conhecimento deliberada por um indivíduo e outro, em um contexto escolar se encontra na

668 | figura do professor e aluno. Para que esse compartilhamento de saberes tenha vivacidade, essencialmente, precisa ser direcionado por um plano de aula, que deve constar quais competências e habilidades buscam-se desenvolverem.

O planejamento didático tem como finalidade “[...] dinamizar a educação e o ensino” (Menegolla; Sant’anna, 2014, p. 46), promovendo a flexibilidade, conforme a realidade escolar e a concretização do processo de ensino-aprendizagem, que é o objetivo da educação.

Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 196) cabe:

[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los.

Nesse sentido, o ato de planejar busca proporcionar ao público-alvo do plano uma estruturação e organização de metodologias que precisam ser trabalhadas ao longo do processo de aprendizagem. Todo esse processo precisa estar alinhado aos documentos normativos curriculares.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DC-NEI) define a criança como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (Brasil, 2010, p. 12). Esse documento foi criado como modelo mais atual de apoio curricular para a construção do planejamento na década em que foi publicado, trazendo importante concepção de criança, reconhecendo como pessoa que “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.12).

Esse reconhecimento do conceito de criança, é uma construção primordial para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica contida no Projeto Político Pedagógico com mais eficácia, que tende a melhorar desempenho dos alunos. Nesse sentido o documento que traz uma proposta curricular mais recente é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e através desse documento é que o coordenador pedagógico irá se articular para promover ações que auxiliem o professor no planejamento pedagógico nas instituições de Educação Infantil que este atua.

Os desafios no ato de planejar na Educação Infantil, necessita da presença do profissional que mediará o processo do planejamento “[...] consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção [...]” (Rosário, 2014, p. 11). Entretanto, suas ações não se reduzem apenas a uma prática meramente burocrática e solucionadora de problemas, mas mediadora, trazendo como método principal a busca pela promoção da democracia e participação a todos que estão envolvidos no processo educacional.

[...] muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, a fim de atingir os objetivos desejados. (Rosário 2014, p. 12)

Nessa perspectiva, é de fundamental importância a presença contínua do coordenador pedagógico em cada escola, uma vez que este poderá mobilizar ações de planejamento na escola, inclusive o planejamento de ensino com os professores da educação infantil. As instituições de Educação Infantil necessitam de um completo quadro funcional, pois não é possível fazer a educação sem o docente ou sem o gestor assim como sem o co-

670 | ordenador pedagógico presente na escola em todas as etapas do planejamento.

Coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil

O coordenador pedagógico é o profissional da educação que proporciona através de suas práticas uma melhor experiência de participação de toda a comunidade escolar, por intermédio de ações articuladas que visam manter a execução do Projeto Político Pedagógico. Trata-se de um trabalho contínuo, fomentando o planejamento participativo e uma gestão democrática.

No âmbito do município lócus da pesquisa, o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração- PCCR, dos profissionais da educação lei nº2649/2012, denomina este profissional como o Técnico Educacional sendo incumbido das funções de coordenar, orientar e supervisionar.

Oliveira (2020, p. 2) afirma que as atribuições do Coordenador Pedagógico “[...] são definidas pelas legislações estaduais ou municipais, dependendo do sistema de ensino a que sua escola pertença [...]”.

A função do Coordenador Pedagógico está estritamente ligada a função do Supervisor Escolar. A transformação desse profissional é reflexo de todo um contexto histórico e social que se aplica às necessidades de uma educação que se encaixe ao novo modelo da sociedade.

A Supervisão Escolar surgiu mediante a necessidade de organizar e inspecionar o desenvolvimento da educação nas instituições em prol da produtividade e eficiência. A função de Supervisor Pedagógico foi criada inspirada nos supervisores de fábricas em um contexto histórico da Revolução Industrial.

Suas atribuições envolviam manter a excelência do ensino nas escolas utilizando-se de estratégias e técnicas como a vigilância do trabalho docente e da disciplina do alunado, seguindo regras que mantivessem o controle.

Contudo, no contexto brasileiro de meados da década de 1980, Seu modo de trabalhar repressivo e intimidador já não era coerente com as necessidades da realidade vivida, momento esse em que a função de Supervisão Escolar irá se transformar em Coordenação Pedagógica, por isso, “os professores passaram a rejeitar a figura do supervisor pedagógico por conta da memória que tinham da sua atividade” (VENAS, 2012, p.04), o contexto social e histórico no país e na educação já não aceitaria mais a um padrão autoritário de gestão, portanto se fez necessário essas mudanças.

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias. (Venas, op.cit, p. 5).

O país passou por significativas mudanças com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe a democratização da Educação proporcionando uma visão ainda mais ampliada, onde o modo autoritário utilizado para desenvolver as diretrizes educacionais já não era mais tolerado.

Nos anos 90, as mudanças na educação trouxeram com ela uma nova função, mais atualizada, mais a do Coordenador Pedagógico, assumindo o papel de mediador e articulador dos projetos e atividades desempenhados na escola. Apesar do acúmulo de funções, o Coordenador Pedagógico tinha um papel de facilitador da prática docente trabalhando a coletividade e mediação.

A coordenação pedagógica não é uma profissão sistematizada por uma lei específica, onde define suas funções, isso depende dos sistemas de educação estadual ou municipal, podendo

672 | mudar a nomenclatura, mas com as mesmas funções. A LDB 9394/96 apenas menciona em seu Art. 64 sobre a formação dos profissionais que atua na área administrativa. Sabe-se que a gestão no âmbito educacional é composta pelo diretor, coordenador e a secretaria escolar, cada uma assume um papel de extrema importância, a ausência de um destes, desestrutura o andamento de uma escola.

Entretanto, o coordenador pedagógico pode ser incumbido de uma imensa lista de tarefas que precisam ser desenvolvidas, fora as emergências e ocorrências extraordinárias.

Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, entre tantos outros itens, consolidam a jornada destes profissionais no que tange às atribuições legais” (Corrêa; Ferri, 2016, p. 51).

Sua ação articuladora traz um apanhado de atividades a serem desenvolvidas, desde proporcionar a formação continuada dos professores até a resolução de conflitos com alunos que apresenta comportamentos indisciplinados. Seu trabalho é desafiador e essencial para a educação, não se deveria pensar uma rotina escolar sem a presença deste profissional, principalmente na Educação Infantil.

A relação entre docente e coordenador pedagógico deve estar pautada no diálogo de forma que um poderá contribuir com o outro. Por essa perspectiva, faz-se necessário considerar essa parceria, promovendo uma ação conjunta e mediadora no planejamento.

Assim como o docente precisa compreender o público-alvo do seu plano de aula, o coordenador pedagógico no contexto da Educação Infantil deve ter uma grande afinidade com o tema. Entender as diferentes fases da infância, a importância do brincar, conhecer métodos de ensino-aprendizagem e a organização de uma rotina de creches e pré-escola. Além de buscar sempre sua própria formação contínua, pois “quanto mais se busca o

conhecimento mais fica evidente que temos muito a aprender. Assim a identidade do coordenador pedagógico vai se constituindo à medida que o conhecimento é consolidado [...]” (Rosário, 2014, p. 14).

Portanto, considerar a prática docente sem a presença de um profissional da coordenação pedagógica que vive a realidade cotidiana da escola e que o auxilie em seu planejamento e na sua busca por avanço em seus conhecimentos para melhorar sua prática, pode comprometer a qualidade da educação. A ausência desse profissional ocasionará o acúmulo de funções ao gestor, pois este precisará assumir esse papel, e poderá trazer dificuldades ao desenvolver um planejamento sem direcionamentos específicos e necessários para trilharem o melhor caminho para alcançar os objetivos da educação.

O coordenador pedagógico e o planejamento de ensino – a perspectiva dos professores de um centro de educação infantil

O lócus da pesquisa foi um CMEI que atende aproximadamente 430 alunos de creche a pré-escola, nas etapas de Maternal II ao Jardim II, e conta com o quantitativo de 20 docentes para os turnos matutino e vespertino, 01 auxiliar de creche e 02 cuidadoras infantil, na gestão há 01 gestora, 01 secretária escolar e 01 auxiliar de secretaria, e os demais servidores de apoio. O espaço físico da escola é o modelo padrão do Programa do Governo Federal, o PROInfância, que contempla uma edificação com 10 salas de aulas, 1 secretaria, 1 sala da direção, 1 sala das professoras, banheiros adultos e infantis, 1 pátio, 1 jardim, 1 cozinha, 3 almoxarifados e 1 estacionamento.

A escolha do lócus da pesquisa se deu pela facilidade e abertura dos profissionais para a colaboração com suas experiências vivenciadas em suas rotinas de trabalho, e por se tratar de uma escola consideravelmente de grande porte no município.

A coleta de dados foi realizada através da entrega de um questionário tendo como público-alvo os docentes do Centro. Foram entregues 12 questionários às docentes, no qual obteve-se retorno de apenas 06, entretanto, as amostras já apontam dados suficientes para uma análise satisfatória.

De início, buscou-se conhecer o perfil das docentes do Centro, para saber o nível de formação, o tempo de atuação e as motivações de atuar na área da Educação Infantil. Nesse sentido, identificou-se que as entrevistadas são todas pedagogas e algumas são possuem especialização nas áreas de Educação Infantil e Psicopedagogia. O tempo de atuação é variável entre as pesquisadas, 04 docentes atuam na Educação Infantil entre 08 e 10 anos, e 02 docentes de 01 e 02 anos de experiência na área.

Tendo como finalidade, conhecer as concepções e práticas docentes no cotidiano da Educação Infantil em relação a figura do Coordenador Pedagógico, foi questionado as entrevistadas se compreendiam as atribuições do coordenador pedagógico? As respostas das professoras estão descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Atribuições do Coordenador Pedagógico

Entrev.	Relatos das professoras
P1	Dar suporte para os professores, articulando as atividades curriculares, dando sua opinião em que podemos melhorar. Além de ser mediador entre a comunidade escolar.
P2	Atuar no processo de ensino aprendizagem, planejamento e execuções de ações, juntamente com o corpo docente da instituição de ensino.
P3	Saber compreender as necessidades tanto dos alunos quanto as dos profissionais que ali procuram ajuda.
P4	Instruir os professores no planejamento dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças. Dar suporte aos professores na sala de aula
P5	Dar suporte aos professores na sala de aula, no aprendizado dos alunos e na organização das atividades da escola.
P6	Dar suporte aos professores em sala de aula, visando um bom desenvolvimento do aluno em sala de aula.

A compreensão das atribuições do coordenador pedagógico dentro do contexto escolar leva o docente a reconhecer os desafios encontrados diante da sua ausência. Com base nos relatos das professoras do CMEI, entende-se que todas evidenciam uma importante reflexão sobre as funções desenvolvidas pelo profissional da coordenação, principalmente quando a P₂ pontua “o planejamento e execução de ações”. Corrêa e Ferri (2012, p. 52) destaca sua ação articuladora, através da fomentação do “[...] acompanhamento e mobilização da ação pedagógica, que permeia, sobretudo, o planejamento e a execução de todos os processos didáticos e/ou pedagógicos existentes na escola.”

Compreende-se que a principal função do Coordenador Pedagógico é ser mediador no planejamento, trazendo um suporte aos desafios encontrados apresentando uma nova perspectiva do plano, baseando-se no sistema educacional que a instituição de ensino se integra. Nesse sentido foi perguntado às professoras o que entendiam de planejamento na educação e a importância para o trabalho que desenvolviam como docentes? As respostas estão descritas no quadro 2.

Quadro 2 – Definição e importância do planejamento de ensino

Entrev.	Relatos das professoras
P1	Elaboração de um roteiro de conteúdos e habilidades a serem seguidas em sala de aula. Todos elaborados por meio dos documentos norteadores (BNCC). Sua importância é seguir um cronograma de atividades obrigatórias para aquele nível de ensino
P2	Organização das ações a serem executadas, deste modo desenvolver um trabalho de melhor qualidade e consequentemente, melhores resultados.
P3	Planejar antes de tudo, o que você pretende passar e explicar.
P4	É todo o conteúdo que o docente irá trabalhar na sala de aula com seus alunos, a metodologia que precisará utilizar para que as crianças tenham um ótimo desenvolvimento. O planejamento é fundamental para que eu alcance os objetivos desejados.

P ₅	É uma ferramenta de organização utilizada pela escola para alcançar cada vez mais excelência, é importante para o docente pois, ele poderá observar como os alunos têm se desenvolvido.
P ₆	O planejamento é essencial para um bom desenvolvimento no trabalho. É muito importante para que o docente execute uma boa atividade com seus alunos e que eles consigam aprender.

Cada professor tem suas concepções do ato de planejar, alguns consideram um processo meramente burocrático, outros não conseguem pensar estar na sala de aula sem antes elaborar um planejamento minuciosamente pensado, baseado nas necessidades de aprendizagem do aluno seguindo os documentos normativos que direciona os currículos da educação nacional.

Analisando os dados obtidos nessa questão, percebeu-se que 05 das entrevistadas entende o planejamento como uma ferramenta que proporcionará uma mais abrangente experiência na educação dos alunos, e seu principal objetivo é “alcançar cada vez mais excelência” como pontua a P₅. Mas em contrapartida, existe uma parcela de profissionais da educação que optam por seguir um plano à risca do que é proposto nas bases curriculares da educação, como a P₁ que compreende o plano como “um cronograma de atividades obrigatórias”.

Para alunos e professores o plano é um roteiro de uso diário na sala de aula; é um guia de trabalho; é um manual de uso constante; enfim, é um roteiro que direciona uma linha de pensamento e ação. [...] O importante é que o plano sirva para o professor e para os alunos. Que ele seja útil e funcional a quem se destina objetivamente, através de uma ação consciente responsável e libertadora (Menegolla; Sant’anna, 2014, p. 46).

A funcionalidade do plano, deve ser vista como parte intrínseca da aula ministrada, e necessita ser de fato, usado na sala, pois não deve ser compreendido como um quesito burocrático,

que precisa ser feito por uma exigência da gestão educacional ou para um bem-estar profissional, ele precisa ser algo que funcione, que seja feito intencionalmente para ser utilizado e aplicado no momento da aula. E que venha abranger as particularidades de turma. Por isso a importância em compreender o ato de planejar como um processo mais criativo do que técnico.

Quando perguntadas sobre se o ato da elaboração do seu plano de aula é acompanhado por um coordenador pedagógico? Todas responderam “não”. Caso a resposta do enunciado fosse não, foi solicitado para que relatassem as dificuldades encontradas no ato de planejar com a ausência do Coordenador Pedagógico. As respostas das professoras estão descritas no quadro 3.

Quadro 3 – Dificuldades no ato de planejar sem o Coordenador Pedagógico

Entrev.	Relatos das professoras
P1	São inúmeras as dificuldades, pois a falta de com quem compartilhar os planejamentos aumenta a dificuldade de planejar, pois uma hora ou outra surge uma dúvida, e é nessas horas que precisamos de um Coordenador Pedagógico.
P2	Sem resposta.
P3	A gestão sempre acompanha nosso plano de aula e temos sempre um bom trabalho e respeito pelo que fazemos. E não temos nenhum problema e dificuldade ao desenvolver nosso trabalho
P4	Temos apoio da Coordenação Infantil da SEMED e quem faz esse trabalho de avaliar o planejamento do docente é o diretor, portanto não temos muitas dificuldades para planejar.
P5	A professora fica sem auxílio, sem suporte na elaboração de atividades e sem auxílio na sala de aula.
P ₆	Com a ausência de um coordenador pedagógico na escola enfrentamos algumas dificuldades, como realizar um bom planejamento.

De acordo com as análises desses dados obtidos, as opiniões sobre a necessidade de haver a presença de um profissional da coordenação divergem, pode-se destacar suas motivações, o maior tempo de experiência em sala de aula e já consideram o ato de planejar como algo ordinário de sua rotina e, uma perspectiva negativa do profissional do coordenador pedagógico, resquícios do processo histórico da transformação do supervisor escolar em coordenador pedagógico.

Segundo Lapiere e Aucoturier (1986, p. 7), “Toda pedagogia que não se renova, esclerosa-se rapidamente, e as “inovações” cedo perdem-se numa rotina mais ou menos disfarçada, na segurança do “já feito”, na facilidade do “previsto””. As duas professoras entrevistadas que não encontram dificuldades na elaboração do planejamento com a ausência do coordenador pedagógico, de acordo com descrição do seu perfil profissional, somam mais de 10 anos atuando na educação.

Entretanto, vale destacar a visão das 3 professoras entrevistadas que expressam a necessidade de ter esse profissional atuando no cotidiano escolar. A P₁ afirma que “são inúmeras as dificuldades [...], pois uma hora surge uma dúvida” e é essencial ter alguém que possa dar um direcionamento.

[...] a função de coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Sua função volta-se ao desempenho de um trabalho heterogêneo, que possa atender aos interesses e necessidades da instituição escolar. (Corrêa; Ferri, 2012, p. 52)

Nestes moldes, afirma-se que o Coordenador Pedagógico é o elo entre a busca pelo objetivo e o alcance deste, pois, sua prática mediadora e articuladora fornece essas ferramentas que são de extrema necessidade no momento do ato de planejar pelo professor. Não reconhecer a necessidade desse profissional no ambiente escolar pode ser nocivo ao processo de ensino aprendi-

zagem dos alunos. É importante frisar que considerar suficiente os direcionamentos dados pela Coordenação Geral é entender o plano como ato burocrático e atribuir essa função ao gestor da escola, pode gerar o acúmulo de função deste profissional.

Para melhor compreensão das entrevistadas e sua relação com o planejamento foi questionado se a BNCC é utilizada como documento normativo ou orientador para a elaboração do seu plano de aula? As respostas das professoras constarão no quadro 4.

Quadro 4 – A BNCC como documento normativo no planejamento

Entrev.	Relatos das professoras
P1	Sim, pois através da BNCC verifica-se as habilidades obrigatórias para realizar em sala de aula.
P2	Sim, pois é um documento que nos dá orientações necessárias
P3	Sim, é um documento onde podemos nos orientar e trabalhar dentro das leis.
P4	Sim, pois é m documento normativo que define o conjunto de aprendizagem importante que as crianças precisarão desenvolver ao longo das etapas da educação básica.
P5	Sim, porque facilita o trabalho do professor em várias dimensões do conhecimento e da prática pedagógica.
P ₆	Sim, pois com as normas da BNCC, nos ajuda na maneira de fazer um planejamento adequado para realizar um bom trabalho.

Todas as professoras entrevistadas afirmam utilizar a BNCC como base para os seus planos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa a importância de uma ação intencional docente na Educação Infantil, através da reflexão, seleção, organização, planejamento, acompanhamento, firmando a pluralidade dos cenários que promovem o pleno desenvolvimento da criança. Porém, a escassez de uma análise e reflexão crítica do professor sobre a necessidade da inserção dessa prática e o distanciamento teórico dessa abordagem, ocasiona o desconhecimento da sua ação de evolução progressiva da criança.

A 5ª pergunta do questionário, buscou saber se há alguma docente que não aderiu o uso da BNCC, e quais outros tipos de documentos orientadores poderiam ser utilizados como substitutos da BNCC. Porém, todas as entrevistas afirmaram utilizar a BNCC como base orientadora para o planejamento, e não utiliza de outro recurso. Entretanto, observa-se que a BNCC neste sentido está condicionando e limitando o aspecto criativo e autônomo no planejamento docente, tornando este, um mero executor das prescrições curriculares pré-estabelecidas com pouco exercício de atividade criadora para além do que estabelece a BNCC.

Diante dos desafios apresentados no trabalho exercido pelas professoras durante a elaboração do planejamento de aula. Percebemos que a escola pesquisada apresenta um quadro de profissionais que estão buscando sempre fazer análises e reflexões sobre suas práticas, para que o planejamento não se torne um ato apenas técnico e burocrático. Considerar esse posicionamento de entender o plano com instrumento de ação para alcançar as propostas e diretrizes sugerido nos documentos normativos e legislativos é sim necessário, mas acrescentar em sua prática uma constante reflexão da realidade em sala de aula, para que o planejamento seja entendido como processo criativo que envolve algo real e concreto é urgente.

No entanto, compreendemos que esse processo criativo que deve envolver o planejamento, precisa estar acompanhado de um outro olhar, que não seja apenas do professor. O surgimento da coordenação pedagógica se deu pela democratização da educação, partindo desse pressuposto, compreendemos que é de fato necessário e indispensável na escola a presença deste profissional que tanto contribui para a educação. Para que os professores compreendam essa importância, é crucial romper os estigmas estruturados por uma cultura histórica que traz uma visão negativa das atribuições do coordenador pedagógico com a antiga ideia de controle, fiscalização e supervisão.

O presente estudo buscou descrever e analisar a realidade vivenciada na educação em um CMEI do município, a fim de compreender a atuação do Coordenador Pedagógico no planejamento de ensino e quais as dificuldades encontradas na perspectiva dos docentes da Educação Infantil

Diante do estudo realizado, compreendemos que se faz necessário a participação do coordenador pedagógico na Educação Infantil, por sua função colaborar com as atividades do processo de ensino aprendizagem, promover formações e aperfeiçoamento para os docentes com a finalidade de enfrentar os problemas encontrados através de uma ação-reflexão-ação.

A partir da pesquisa concluímos há ausência de um direcionamento eficaz na elaboração do planejamento diante da concentração dos coordenadores somente nos quadros da secretaria de educação, distantes do cotidiano da escola. Sua participação no contexto escolar, é importante para vivo o Projeto Político Pedagógico da escola.

No entanto, apesar da ausência de coordenadores próprios do quadro de servidores da escola pesquisada, esta busca artifícios e metodologias para que não reflita na baixa qualidade do ensino. Podemos notar o empenho duplicado pelos profissionais, especialmente das professoras, para que obtenham resultados positivos.

Acreditamos que o ato de planejar está além de uma mera técnica, mas pode ser definido com uma arte, pois envolve a criatividade de quem o elabora, buscando transformar a teoria em uma prática motivada por um ato intencional de educar para o qual não se pode prescindir da presença do coordenador pedagógico vivendo cotidianamente a realidade da escola.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

682 | ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. MEC/SEB. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994>.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Revista Educ. Soc.*, v. 26, n. 91. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso: 13 out. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

ITAITUBA. *Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)*. Câmara Municipal de Itaituba, Estado do Pará. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANÊO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

683

LINHARES, Juliana Magalhães. *História Social da Infância*. Sobral, CE: INTA/PRODIPE, 2016. Disponível em: <http://md.intaead.com.br/geral/historia-social-dainfancia/pdf/historia-social-da-infancia.pdf>. Acesso em 23 jul. 2022 às 23:00.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 14, 14 mar. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seupapel-no-cotidiano-escolar>.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078007.pdf>. Acesso em 23 jul. 2022 às 23:00.

ROSÁRIO, Daniely do. *O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47207/DANIELY%20DO%20ROSARIO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVEIRA D. T.; CORDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. RHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

VENAS, R. F. *A Transformação da Coordenação Pedagógica ao Longo das Décadas de 1980 a 1990*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. SÃO CRISTÓVÃO, 6., 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Concepções e referenciais teóricos sobre planejamento educacional em uma pós-graduação *lato sensu* no Pará

Pablo Freitas Carvalho

Eraldo Souza do Carmo

Resumo: Este estudo, de enfoque teórico, tematiza o Planejamento Educacional no Brasil enquanto um dos instrumentos que materializam a Política Nacional de Educação do País. O objetivo foi levantar as concepções de planejamento educacional a partir dos aportes teóricos das disciplinas que compõem o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação – CEGPE, da Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus do Tocantins – Cametá. Quanto à metodologia, a partir de um estudo exploratório, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Os dados levantados foram tratados através da análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Dessa forma, se identificou diferentes concepções relacionadas ao planejamento educacional, ora associadas à unidade escolar, ora ao sistema nacional de educação. Dentre as evidências selecionadas com os estudos, destaca-se a organicidade como elemento primordial do processo. Quanto aos aspectos que fortalecem as concepções de planejamento educacional, verificou-se a justiça social como subsídio para nortear o planejamento educacional junto à gestão educacional democrática.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Planejamento Educacional; Gestão Educacional Democrática.

Introdução

Um breve entendimento do que é planejamento, está diretamente associada à origem etimológica da palavra, encontrada em latim: *planus*, ou *planum*, em que se observa uma orientação no sentido de organizar algo em um espaço apropriado para tal, buscando antever de forma ampla aquilo o que se pretende alcançar. Desse modo, o planejamento vem ser um processo que deve possibilitar um melhor vislumbre sobre aquilo que se espera realizar. Dentro das diversas áreas do conhecimento humano, o planejamento assumiu por muito tempo e, ainda, assume um lugar privilegiado nas áreas de Administração, Contabilidade, Engenharias, assim como na área da Educação.

Segundo Santos (2017), no âmbito educacional, o planejamento vem conquistando cada vez mais, um campo de destaque em virtude da sua capacidade em ser: integral, multidimensional

686 | e interdisciplinar em relação a diferentes áreas do saber. Nos últimos anos muitos pesquisadores passaram a direcionar seus estudos sobre esta área – aqui entendida como um objeto. Além disso, o planejamento, como a própria definição indica, é considerado de fato um pilar basilar do processo de organização educacional do Sistema Nacional de Educação do País.

Buscando contribuir com o acervo de estudos sobre: planejamento educacional, este artigo tematiza uma revisão teórica dos estudos abordados pelas Disciplinas do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (CEGPE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá/PA (CUNTINS), associando tais referenciais ao panorama das discussões gerais sobre tal temática. A aproximação com o tema se originou por meio de leituras dos textos das disciplinas do referido Curso, seguido pelos debates vivenciados, mas também construídos durante as aulas de cada uma das disciplinas cursadas.

Já a definição do objeto de pesquisa se consolidou enquanto se verificou a frequência dos termos: Planejamento e Educação, e as implicações sob esses elementos frente a política nacional de educação, indicando a necessidade de pensar quais as concepções de planejamento educacional são abordadas dentro do CEGPE da UFPA – CUNTINS. A partir disso, foram sendo apresentadas, ao longo de algumas disciplinas, caracterizações que sintetizam os modelos e os diferentes tipos de planejamento educacional e como eles subsidiam avanços para as políticas públicas educacionais.

Nesse ínterim, notou-se que os modelos políticos e econômicos que organizam a sociedade e o povo brasileiro, tendem a influenciar os processos educacionais, sobretudo em relação ao planejamento, passando a implicar um projeto de educação para o país. Com isso, tendo em vista o contexto apresentado, é posto o seguinte problema: como se estabelece a relação entre os aportes teóricos das disciplinas que compõem o Curso de Pós-

-Graduação Lato Sensu: CEGPE da UFPA – CUNTINS junto às compreensões gerais de planejamento educacional?

Para responder ao problema proposto, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: a) Quais são as concepções apontadas sobre o planejamento educacional entre os referenciais das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUNTINS que tematizam este tipo de planejamento? b) Quais são as principais evidências levantadas pelos estudos das disciplinas que tematizam o planejamento educacional no CEGPE da UFPA – CUNTINS? c) Quais aspectos fortalecem as concepções sobre o planejamento educacional tendo como base os aportes teóricos das disciplinas do CEGPE da UFPA/CUNTINS?

Este estudo teve como objetivo geral levantar as concepções de planejamento educacional a partir dos aportes teóricos das disciplinas que compõem o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: CEGPE da UFPA – CUNTINS.

E como objetivos específicos: a) Identificar as concepções apontadas sobre o planejamento educacional entre os referenciais das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUNTINS; b) Selecionar as principais evidências levantadas pelos estudos das disciplinas que tematizam o planejamento educacional no CEGPE da UFPA – CUNTINS; c) Verificar os aspectos que fortalecem as concepções sobre o planejamento educacional no Brasil tendo como base os aportes teóricos das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUNTINS.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, sob os aportes teóricos das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUNTINS. A análise dos dados, organizada em categorias, está alicerçada na análise de conteúdo de Franco (2005). Com a análise, são apresentados os achados da pesquisa, tendo como referência os objetivos do estudo. A seguir é tecida a discussão sobre o panorama do planejamento educacional no Brasil, entendido como um dos elementos norteadores da política nacional de educação do País.

Em virtude da necessidade em se alcançar, a priori, respostas às questões apontadas para este estudo, tal como alcançar o objetivo geral desta pesquisa, o perfil metodológico desenhado, consistiu em um estudo exploratório, através da pesquisa bibliográfica, com acréscimo de elementos da pesquisa documental. Este estudo possui abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que os dados coletados, ao serem analisados por vias numéricas, não contemplariam na amplitude (Marconi; Lakatos, 2003) os diversos aspectos associados a esta investigação, como neste caso, os aspectos metodológicos, as abordagens teóricas epistemológicas, contextuais dos conteúdos, além das concepções apresentadas e defendidas, ou refutadas pelos mesmos, dentre outros aspectos.

Segundo Gil (2008), estudos exploratórios apresentam como característica: a flexibilidade, referente ao tempo e a execução de etapas do processo a serem efetivadas neste tempo. A natureza desses estudos apresenta como possibilidade a abertura para que outras concepções possam surgir a partir de tais releituras de produções já postas. Em outra margem, o mesmo autor, acrescenta ainda outra marca dos estudos exploratórios: serem um ponto de partida para estudos mais aprofundados posteriormente.

E, dentro do Universo dos estudos exploratórios, encontra-se o tipo de pesquisa bibliográfica, Severino (2003) e Gil (2008) argumentam que esse tipo de pesquisa se realiza a partir de produções já disponibilizadas sobre determinada temática. A principal facilidade desse tipo de pesquisa está na capacidade de reunir uma diversidade de aspectos sobre um assunto, por meio de várias fontes. Marconi e Lakatos (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica é um tipo de documentação indireta, onde o contato não acontece com o fenômeno pesquisado, e sim com as informações sobre ele, em que pese essas informações já tratadas por outros pesquisadores, afirmando-se assim, como fontes secundárias.

Este estudo foi realizado a partir dos referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos das disciplinas que compõem o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (CEGPE) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Universitário do Tocantins/Cametá/PA (CUNTINS).

O CEGPE da UFPA – CUNTINS é um dos instrumentos utilizados por esta Instituição de Ensino Superior, como forma de materializar a garantia do direito a formação continuada de seus egressos e de outros estudantes da área da Educação. Essa é mais uma das formas que a UFPA por meio do CUNTINS vem se afirmando ao longo de seus 65 anos de (re)existência, ao oferecer um ensino público, gratuito, tendo como base sempre a qualidade.

Em sua terceira edição, conforme o Projeto Político Curricular – PPC (2021) do CEGPE, aprovado por meio da Resolução no 5.339, de 19 de janeiro de 2021, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE-UFPA, o CEGPE, tem por objetivo geral

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 (PPC, 2021).

Desta forma, promovendo um incremento à formação de profissionais da educação, sobretudo aos professores do ensino básico das escolas da região em que se oferta a formação – Cametá/PA, porém também, a professores de outras regiões do Estado que ao conhecerem a proposta e a oportunidade de complementação da formação, manifestaram o interesse em participar da terceira turma do CEGPE.

A Estrutura do CEGPE é estabelecida da seguinte forma: há um coordenador da Referida Pós-Graduação, na pessoa do Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva, e da Profa. Dra. Odete Da Cruz Mendes na vice coordenação, os quais são responsáveis por tratar de todos os assuntos relacionados a essa Especialização. E esta coordenação, fica submetida a autoridades superiores, como da Direção da Faculdade de Educação do CUTINS – UFPA, na pessoa do Prof. Dr. Egídio Martins e da Coordenação do Campus, a Profa. Dra. Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares. O corpo docente do CEGPE é formado pelos docentes da Faculdade de Educação do CUNTINS – UFPA:

Quadro 1 – Relação dos docentes do Curso de Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus do Tocantins/Cametá (PA)

PROFESSOR(A)	TITULAÇÃO
Prof. Egídio Martins	Doutor
Prof. Eraldo Souza do Carmo	Doutor
Profa. Ghislaine Dias da Costa	Doutora
Prof. Ivanildo do Socorro Mendes Gomes	Doutor
Prof. João Batista do Carmo Silva	Doutor
Prof. José Valdinei Albuquerque Miranda	Doutor
Prof. Fred Júnior Costa Alfaia	Mestre
Profa. Maria Sueli Correa dos Prazeres	Doutora
Profa. Odete da Cruz Mendes	Doutora

Fonte: PPC do Curso de Gestão e Planejamento da Educação – UFPA/ Campus do Tocantins – Cametá, 2021.

O CEGPE possui como modalidade de oferta de ensino, o formato presencial. No entanto, em sua terceira edição, as atividades do Curso seguiram a seguinte ordem: O Primeiro Bloco (Julho de 2021), de disciplinas, ocorreu em formato remoto, em virtude do quadro pandêmico de Coronavírus (Covid-19) ser

considerado de eminência crítica naquele momento, sobretudo na região Norte. O segundo bloco (Janeiro de 2022) de disciplinas foi finalizado com as disciplinas de Gestão Democrática da Educação: Pressupostos e Papel dos Órgãos Colegiados na Democratização da Gestão; Tecnologias Digitais na Educação; e Planejamento Educacional no Brasil: da Tradição Tecnocrática ao Planejamento Dialógico, em formato presencial, e a Disciplina de Ateliê de Pesquisa II, em formato remoto.

O terceiro e último Bloco, se baseia no resultado das pesquisas dos estudantes, como requisito final para o título de Especialistas em Gestão e Planejamento da Educação, em formato presencial. Inicialmente foram selecionadas as disciplinas do CEGPE (com exceção do Trabalho de Conclusão de Curso) e os objetivos de seus planos de trabalho, para que então, a partir de uma análise sobre cada uma, fosse possível verificar o grau persistência para as fases posteriores, tendo em vista a relação das disciplinas com o objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, os quadros que seguem, ilustram o resultado dessa seleção, apresentando as disciplinas junto aos objetivos dos seus planos de trabalho, classificando-as como elegíveis (E), ou não para o estudo.

Quadro 2 – Disciplinas do Curso de Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará/Campus do Tocantins – Cametá, elegíveis ou não para o estudo (1º Bloco de oferta)

1º BLOCO (Julho/Agosto 2021)		
DISCIPLINA	OBJETIVO(S)	E
Gestão Educacional: Princípios Fundamentais.	Analisar os fundamentos da administração, seus elementos constitutivos e conceitos Fundamentais. Compreender a administração no âmbito do sistema capitalista, a emergência da adoção de concepção da gestão democrático-participativa como elemento sociopolítico, em particular, na gestão da educação. Analisar os princípios da administração de base taylorista e seu contraposto aos princípios da gestão democrática de base sociopolítica.	NÃO

Estado, Trabalho e Organização da Educação: Configurações do Papel do Estado nas Políticas Públicas.	Analisar o trabalho como categoria central nas relações capitalistas. Analisar o papel do Estado na organização das relações sociais. Compreender a gestão gerencial como organização do trabalho e da educação. Analisar a educação no contexto da reforma do Estado.	NÃO
Reforma do Estado e da Educação no Brasil: as tendências atuais de gestão.	Conhecer o contexto da reforma do Estado Brasileiro e seus desdobramentos na área educacional e os alinhamentos neoliberais a partir do contrato de gestão.	NÃO
O Planejamento Participativo e Projeto Político Pedagógico da Escola: Conceito, Concepção e Elaboração.	Desenvolver conhecimentos teórico-práticos que contribuam com a formação de profissionais da educação com uma visão mais crítica sobre os diferentes processos e funções do planejamento participativo diante da realidade educacional atual.	SIM
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. Procedimento teórico-metodológico da pesquisa em administração e planejamento da educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados.	NÃO

Fonte: PPC do Curso de Gestão e Planejamento da Educação – UFPA/ Campus do Tocantins – Cametá, 2021.

Quadro 3 – Disciplinas do Curso de Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará/Campus do Tocantins – Cametá, elegíveis ou não para o estudo (2º Bloco de oferta)

2º BLOCO (Janeiro/Fevereiro 2022)

DISCIPLINA	OBJETIVOS(S)	E
Gestão Democrática da Educação: Pressupostos e Papel dos Órgãos Colegiados na Democratização da Gestão	Analisar as teorias e práticas das organizações educacionais e suas interfaces na conformação de sistemas e unidades educativas no contexto sócio-histórico da democracia capitalista. Problematicar os organismos, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas realizadas por meio dos órgãos colegiados na democratização da gestão. Analisar os modelos de gestão e as relações de poder estabelecidas nos órgãos de sistema e na escola. Analisar os princípios e métodos de gestão nas instituições educacionais com ênfase na gestão democrática.	NÃO
Tecnologias Digitais na Educação	Construir subsídios teórico-prático que possibilitem aos acadêmicos uma reflexão crítica acerca das implicações das tecnologias digitais no campo educacional, considerando a perspectiva da gestão e planejamento da educação.	NÃO
Planejamento Educacional no Brasil: da Tradição Tecnocrática ao Planejamento Dialógico	Discutir as concepções do planejamento como norteador da política educacional no Brasil tendo em vista as dimensões da gestão e coordenação dos processos educacional.	SIM
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 enquanto ato científico.	NÃO

Fonte: PPC do Curso de Gestão e Planejamento da Educação – UFPA/ Campus do Tocantins – Cametá, 2021.

Dessa forma, o resultado dessa seleção, definiu apenas duas disciplinas, que a partir dos objetivos dos seus planos de trabalho, classificaram-se como elegíveis para o estudo.

Para a realização deste estudo, adotou-se uma configuração compilada entre as pesquisas: bibliográfica e documental,

uma vez que se encontrou em tais modelos, possíveis condições para o alcance do objetivo geral proposto e, por se reconhecer, conforme Marconi e Lakatos (2003, p.44; 174), que as técnicas de tais pesquisas são complementares, tendo em vista suas naturezas se valerem da “documentação indireta”.

A princípio foi escolhido o tema desta pesquisa, seguido pela elaboração do plano de trabalho, onde foram definidas as etapas metodológicas. Feito isto, os materiais bibliográficos e documentais bases da pesquisa foram sendo organizados, abrangendo assim as fases de: a) Identificação – onde foram identificados as produções, ou referenciais teóricos que se associam ao tema desta pesquisa. Ou seja, estudos disponibilizados como base bibliográfica das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUN-TINS e, que tematizam ou orientam um entendimento sobre planejamento educacional. b) Localização – neste passo foram sistematizadas as fontes em que são vinculados os materiais encontrados. c) Compilação – aqui foram reunidos os resultados dos levantamentos feitos. Após isso, foram realizados os fichamentos do material reunido, a começar por uma leitura densa assentada sob essas fontes.

A partir disso, foi instrumentalizada a análise e interpretação dos fichamentos, conforme orientações da obra de Franco (2005), sendo a primeira, contendo as seguintes fases: parecer crítico externo e interno dos materiais, decomposição e classificação do material, generalizações e análise crítica final. E a segunda, que trata da interpretação, foram traduzidos os sentidos dos dados levantados durante o estudo, produzindo assim os achados da pesquisa, os quais compuseram a última etapa da pesquisa, que se trata da versão final deste artigo.

As múltiplas faces que norteiam a política nacional de educação: o panorama do planejamento educacional no Brasil

A história do Planejamento Educacional no Brasil tem início muito antes da atual Constituição Federal – CF de 1988.

Conforme aponta Pereira e Ramalho (2021), a contextualização temporal do planejamento ao nível nacional é entendida entre diferentes períodos da história da educação nacional. Conforme as autoras, a partir de 1920 ocorre um rompimento com a lógica que até aquele momento privilegiava os interesses oligárquicos perante a educação.

Dentro disso, mais precisamente em 1932, conforme apontam as mesmas autoras, é apresentado um documento conhecido por – Manifesto dos Pioneiros da Educação, que buscou reunir um balanço do cenário pelos estudiosos da época, sobre a situação da educação nacional. Conforme apontam, esse movimento se definiu relevante por instigar no plano educacional um conjunto de reflexões e críticas que pressionaram os governos da época. E como resultado desse processo, em 1934, apesar de forma ainda limitada, a Constituição Federal de 1934 trouxe alguns dos apontamentos sinalizados em 1932.

No entanto, o movimento em torno do pensar um projeto de educação para o País emerge com força na segunda metade da década de 1950, conforme aponta Padilha (1998). Nesse contexto, acontece então em Washington, mais precisamente no ano de 1958, o I Seminário Interamericano sobre planejamento global da educação, o qual contou com representação brasileira.

De acordo com Cury (2009), as diversas tentativas de organizar¹ um PNE constituem o histórico da trajetória das políticas públicas educacionais relacionadas ao Planejamento educacional no Brasil. Para este autor, o período do regime militar

¹ Mais a frente, no ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/61, com novas concepções para a educação brasileira. No entanto, entre 1962 E 1985 – períodos do golpe militar ocorrem mudanças significativas na ideia de planejamento educacional, que se transforma em um mero instrumento de racionalidade tecnocrática – concepção Tecnicista da educação, sem qualquer participação da sociedade nos processos educacionais. Os planos para a educação estavam diretamente ligados aos Planos Nacionais de Desenvolvimento – PNDS, sendo o primeiro Plano Nacional de Educação proposto em 1962.

696 | possibilitado pelo golpe militar (1964-1985), não trouxe avanços expressivos para a educação no País. Pois, não dispôs de previsibilidade orçamentária e financeira. Não obstante, os recursos existentes foram limitados.

A década de 1980 é vista como um divisor de águas na história do Brasil, mas principalmente no que se refere à educação brasileira, o movimento contestador da educação, que se fortaleceu nesse período, foi e até hoje é reconhecido como referência pelos estudos desenvolvidos a partir de tal década. Com o período de redemocratização do país, há uma desvinculação das amarras ditatoriais e um novo despertar para o sonho brasileiro em ser um país mais igual e justo. E, isso vai resultar em um profundo engajamento coletivo e individual que vai se amadurecer no ceio da educação brasileira.

A CF de 1988 se materializa em um processo de construção de luta coletiva, de mobilização social, e no que se refere a questão educacional buscou reunir os anseios dos profissionais da educação, movimentos sociais, organizações estudantis, com intenso debate junto a comunidades tradicionais, afirmando-se como a atual Carta Magna brasileira.

Esse movimento, de luta e de construção popular, vai fornecer meios para que, mais a frente, fosse então aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 1996. De acordo com Silva e Filho (2016) para o planejamento educacional, a LDB de 1996, passados oito anos da CF de 1998, foi o instrumento legal que possibilitou reconhecer e reafirmar a organização da educação brasileira, em seus limites e potencialidades, abarcando diferentes tipos e modalidades de ensino.

Quanto a produção do conhecimento, em âmbito nacional, os aportes teóricos que tratam do planejamento educacional foram potencializados a partir da década de 1990, que embora não sejam aprofundados aqui, destacam-se os estudos de Gandin (1994), Veiga (1995), Sant’Anna (1995), Vasconcellos (1995) e Padilha (2001). Tais produções buscaram fixar a discussão,

diante das dificuldades que sempre acompanharam a organização da educação brasileira, e tal movimento foi relevante pelo de fato instaurar em larga escala um amadurecimento das questões relacionadas ao planejamento, mas também, ao mesmo tempo, instrumentalizador deste.

O cenário mais recente² do planejamento educacional no país indica o surgimento de diversas políticas públicas que configuram uma base legal sobre este aspecto. A saber, a Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação, que institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo a sua última versão, apresentada no ano seguinte (2018), a última reforma do Ensino Médio fixado pela Lei n.º 13.415 de 2017 com efetivação até o ano de 2022.

Conforme é apontado pela produção do conhecimento na área, uma compreensão geral sobre o planejamento educacional o entende como um processo que deve assumir o alicerce de toda a estrutura educacional interligada, ao nível nacional, estadual, e local. O planejamento Educacional trata-se de um instrumento de contínua elaboração e reelaboração que visa superar as lacunas relacionadas ao cotidiano escolar, como a evasão escolar, reprovações, assim como a falta de capacitação docente, etc. (Gandin, 2008; Evangelista, 2011).

Os aportes teóricos sobre planejamento educacional em um curso *lato sensu* no Pará

Neste tópico, são apresentados os resultados e as discussões relativas aos achados desta pesquisa. Para isso, foram definidos dois eixos centrais que incorporam as disciplinas do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação da

² Embora não sejam aprofundados aqui, outros marcos históricos do planejamento educacional, relacionados aos planos de educação são necessariamente mencionados, a saber: o PNE 10.172/2001, o Projeto de Lei n.º 8035/2010 que mais tarde se transformou no PNE 13005/2014.

698 | Universidade Federal do Pará, analisadas por este estudo, sendo o primeiro eixo, O Planejamento Participativo e Projeto Político Pedagógico da Escola: Conceito, Concepção e Elaboração. E o segundo, Planejamento Educacional no Brasil: da Tradição Tecnocrática ao Planejamento Dialógico.

Ao propor uma forma de sistematização que trouxesse ao texto, uma melhor visualização dos resultados e das discussões da pesquisa, foram definidas três categorias para cada eixo central, sendo elas: a) Concepções apontadas sobre planejamento educacional nos estudos dos componentes curriculares do CEGPE da UFPA, b) Principais evidências levantadas pelos estudos dos componentes curriculares do CEGPE da UFPA c) Aspectos que fortalecem as concepções sobre planejamento educacional. Deste modo, abaixo estão organizados os resultados e as discussões por cada um dos eixos mencionados a partir dessas três categorias de análise.

Concepções apontadas sobre planejamento educacional nos estudos dos componentes curriculares do CEGPE da UFPA

No primeiro eixo temático, que trata do componente curricular *O planejamento participativo e projeto político pedagógico da escola: conceito, concepção e elaboração*, são encaminhadas por Gandin e Gandin (2011) três concepções de planejamento educacional, a saber: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo, sendo esta última concepção ainda defendida por Dalmás (2014). Gandin e Gandin (2011) delimitam de três (3) concepções de planejamento educacional, sendo elas respectivamente: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo.

Ainda de acordo com, Gandin e Gandin (2011) as duas primeiras tendências mencionadas pelos autores, possuem como finalidade o lucro, além do fortalecimento de um sistema clien-

telista, no que concerne ao âmbito do planejamento, a participação nas decisões e processos é limitada, utilizada mais como forma de destaque de status social. E, a terceira tendência que trata do planejamento participativo é destacada e defendida pelos autores, tal concepção tem por base, metodologias alicerçadas na justiça social, englobando tanto a dimensão técnica, quanto a política, materializadas inicialmente por meio do marco referencial.

Dalmás (2014) defende a concepção de planejamento educacional baseada no planejamento participativo no âmbito da escola. O autor, ao tratar da participação, realiza uma breve síntese de seu processo histórico, para depois mencionar alguns elementos que compõem esse tipo de planejamento. Nesse compasso, o autor aponta o planejamento participativo enquanto possibilidade de via para a comunidade escolar, satisfação tanto individual como coletiva, que deve findar no exercício da cidadania.

Nos escritos de Veiga (1998; 2003), Bussmann (1998), e Caria (2011) não são encontradas especificamente concepções de planejamento educacional, entretanto, ao abordarem em suas obras, o PPP enquanto dispositivo orientador e materializador do planejamento escolar, apontam aspectos ligados a compreensão deste.

Veiga (1998) não define explicitamente uma concepção de planejamento educacional. Dentro do âmbito escolar, a autora apresenta um panorama relacionado ao processo de constituição do PPP na escola, ou em outros espaços, de forma articulada à realidade presente. Nesse caminho, são mencionados elementos que compõem o entendimento de uma escola com um perfil de organização coletiva, autônoma, onde as dimensões políticas e pedagógicas se tornam inerentes e, nessa esteira, enfatiza-se a importância do acompanhamento de um braço de outra instância do poder educacional para a consolidação do processo e constituição do PPP, em um movimento que mobilize todas as pessoas da comunidade escolar horizontalmente.

Ao propor uma concepção de planejamento educacional associada à gestão democrática, Bussmann (1998) sintetiza o PPP enquanto meio e processo identitário de uma unidade escolar. A autora aborda o PPP como um instrumento com duas representações, a material e a imaterial, dando-se atenção a imaterial por representar o processo de construção, que deve ser contínuo e dialógico, sem estratificação excludente nesse sentido, mas pelo contrário, que estabeleça uma descentralização dos papéis entre todos os sujeitos da comunidade escolar, propiciando uma ressignificação para as relações de poder até então dominantes.

Ao tratar do Projeto Político Pedagógico – PPP relacionado ao planejamento educacional, seja no âmbito da Educação Básica, ou, na Educação Superior, Veiga (2003) indica dois perfis direcionadores do PPP, o primeiro com a perspectiva técnica ou regulatória, que enfatiza a centralização das decisões, a padronização em seu formato, além do isolamento com a realidade circundante. E o segundo, compreendido como processo emancipatório e sustentador de uma construção com abrangente participação comunitária, gestacional pela ciência emergente.

Apesar de não centralizar uma concepção de planejamento educacional, Caria (2011) ao versar também sobre o PPP, enquanto dispositivo materializador de um todo – Planejamento Educacional, em sua obra retrata o planejamento escolar e os dilemas que ali são perpassados, relacionando à trajetória da origem da consolidação do PPP. Para ele, ao problematizar as fragilidades educacionais, outras dimensões devem ser consideradas, para além dos aspectos regimentares e institucionais. Outro ponto a ser enfatizado, é a defesa do autor perante a identidade política que o PPP deve assumir, enquanto mecanismo representativo do coletivo escolar, e como modal da autonomia desse coletivo.

Identificadas as concepções levantadas pelos estudos neste primeiro eixo temático, se observa nas incursões teóricas analisadas a justiça social enquanto meio para se efetivar a plena

cidadania no âmbito da educação. Deste modo, o planejamento educacional, passa a ser entendido e pensado, dentro da ótica que solicita, em primeiro grau, um distanciamento das amarras burocráticas enraizadas nas instituições que constantemente rodeia os processos educacionais. Logo, este entendimento exprime um planejamento educacional articulado junto às dimensões pedagógicas, políticas e técnicas, em detrimento dos vieses regulatórios, autoritários e centralizadores.

No segundo eixo temático, que trata do Componente Curricular *Planejamento educacional no Brasil: da tradição tecnocrática ao planejamento dialógico*, das sete (7) leituras apontadas na ementa da disciplina em questão, foram encontradas três (3) concepções de planejamento educacional: seguindo, respectivamente os estudos de: Gandin (2001); Evangelista (2011) e Russo (2016).

Gandin (2001) defende a concepção de planejamento educacional enquanto um planejamento participativo, o qual se assenta sobre ações previamente formuladas embasadas por perspectivas que superem ou amenizem as lacunas sociais que circulam determinada realidade, e com a aplicação de tais ações, são gerados e efetivados resultados, os quais terão o impacto causado analisado, para transpor as práticas inconsistentes imperantes.

Ao dissertar sobre o planejamento escolar, Evangelista (2011) revela uma concepção de planejamento educacional ligada às dimensões: pedagógica, administrativa e social como elementos norteadores do processo. Segundo a autora, tal planejamento pode ser organizado da seguinte forma: em níveis (global, setorial, regional ou, local); enquanto processo (técnico, político, administrativo, sistêmico ou, tático); enquanto prazo (curto ou médio, ou longo prazo); e enquanto método (demanda, mão de obra, ou custo-benefício), em síntese a autora denota o planejamento como um processo constante que abrange três aspectos: a elaboração, a execução e a avaliação.

Russo (2016) exprime uma concepção de planejamento educacional afincada aos seguintes aspectos: apresentação de constância quanto às ações antes, durante e após a sua execução, sustentando o replanejamento e a flexibilidade fundamental de um processo multidimensional; têm como instrumento de aplicabilidade, os planos; necessita de um mapeamento prévio e generalista da realidade em que se aplicará e, por fim, assenta-se sobre um perfil político, administrativo e pedagógico visando alcançar o melhoramento da qualidade da educação, para além do viés burocrático e da perspectiva tecnocrática preconizada outrora. Sendo não menos importante, a participação democrática de todos os atores envolvidos.

Nos estudos de: Saviani (2007); Santos (2012); Ferreira (2012) e Almada (2013), não foram visualizadas de forma explícita concepções de planejamento educacional. No entanto, tais estudos serviram como elementos que complementam as compreensões das concepções do planejamento educacional identificadas em outros aportes teóricos da referida disciplina.

Na discussão tecida por Saviani (2007), não é possível recepcionar uma visualização clara de alguma concepção de planejamento educacional, no entanto, ao tratar do Plano Nacional de Educação – PNE, que versa sob a política nacional de educação brasileira, são discutidos tópicos importantes para o enriquecimento do debate a este respeito. Santos (2012) também não encaminha nenhuma concepção de planejamento educacional, onde de forma muito breve se fala somente do planejamento em si.

Ferreira (2012) apesar de não sugerir uma concepção de planejamento educacional, critica o perfil tecnocrático encontrado nas instituições brasileiras e, considera o planejamento, na totalidade, indispensável. Ao realizar um levantamento da produção do conhecimento sobre planejamento educacional no Brasil, Almada (2013), propõe uma reclassificação das concepções existentes, considerando, a princípio, a relação com o modo de produção capitalista – concepções reformistas e progressistas,

e depois a relação com a educação – concepções produtivistas, utilitaristas ou autonomistas.

703

Diante do exposto, observa-se que com as concepções de planejamento educacional identificadas, os autores consideram o planejamento enquanto um processo construído, e inacabado, mas que deve se centrar nas limitações e possibilidades do entorno, desde a sua concepção. Os autores também sugerem modelos de sistematizar didaticamente esse planejamento. Nesse compasso são estabelecidos diálogos com as bases teóricas e epistemológicas do planejamento educacional, tanto com as abordagens progressistas, quanto com abordagens, mais liberais, identificando nas produções, uma contextualização histórica.

Principais evidências levantadas pelos estudos dos componentes curriculares do CEGPE da UFPA

No primeiro eixo temático, que corresponde ao componente curricular *O planejamento participativo e projeto político pedagógico da escola: conceito, concepção e elaboração*, foram identificadas as seguintes evidências:

Para Veiga (1998), são considerados como princípios norteadores do PPP, cinco (5) aspectos, respectivamente: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério. Tais aspectos necessitam serem visualizados e percebidos enquanto unidades articuladas de um todo. Pois, o PPP deve possuir uma abrangência que contemple desde as questões relacionadas à justiça social, com a garantia não só do acesso ao conhecimento, mas a permanência junto, em uma lógica de redistribuição de poder no cenário escolar. Além disso, a autora enfatiza a autonomia da comunidade escolar como primordial nesse processo e, não ficando de fora, a questão da garantia da formação continuada dos professores.

Dentre as evidências destacadas por Bussmann (1998), o PPP enquanto um elemento, ou via, do planejamento educacio-

704 | nal no contexto escolar não é passível de fragmentação. Precisa ser construído enquanto processo coletivo e organizado de dentro da unidade escolar, para o exterior desta, mas sem perder, ou fragilizar seu compromisso social. Esse encaminhamento é considerado forma de problematizar, mecanismos organizativos tendenciosos dentro dos sistemas de ensino, evitando assim o aparelhamento da educação, por interesses muitas vezes, escusos.

Ao focalizar o projeto político pedagógico, como dispositivo materializador do planejamento educacional, seja na escola, ou, na universidade, Veiga (2003) releva que a tendência regulatória, ao limitar a coletividade na confecção do PPP, desencadeia um esvaziamento da função deste dispositivo no campo educacional. Outro apontamento da autora se refere ao aspecto inovação requerido constantemente pela área da educação não é contemplado pela via tecnicista, em virtude desta via sobrepor as dimensões políticas e sociais relacionadas ao PPP.

Segundo Caria (2011), o cenário da educação brasileira, sobretudo a escolar, frequentemente, incorre, ou, é atravessada por lacunas de cunho histórico e políticas. Conforme o autor, até mesmo a representação da unidade escolar, em seus sentidos e funções sociais assumidas, são tantas vezes reduzidas à mera projeção burocrática, esvaziada de sua essência comunitária e de pertencimento público. Diante disso, a implementação do PPP na escola, já enfrenta resistência por diversos fatores, sendo o principal deles, a lógica de fragmentação do trabalho pedagógico assimilada por muitos profissionais da educação.

No que se refere ao exercício da participação, Gandin e Gandin (2011) sistematizam três (3) cenários, o primeiro, um cenário centralizador e autoritário, que inviabiliza e oprime a participação coletiva; o segundo, que mantém uma postura de verticalização para a tomada de decisões e que sugere uma participação parcial e tendenciosa; e o terceiro cenário, que corresponde a uma construção em conjunto, por meio de uma organi-

zação coletiva e horizontalizada, a qual tem mais proximidade do cenário escolar.

Para Gandin e Gandin (2011), planejar significa “transformar ideias em ação”, interferir na realidade existente, e por meio de planejamento participativo, fortalecer a instituição. Os autores também identificaram dentre as tendências de planejamento situadas, que o diagnóstico prévio no planejamento participativo, é um mero componente, tendo em vista que sua base pautasse no marco referencial, diferente das outras tendências, que o diagnóstico, é o alicerce.

Segundo aponta Dalmás (2014), não há participação no planejamento sem consciência e responsabilidade, atrelada ao bem comum. O autor indica como partes inerentes do planejamento participativo, a presença, reflexão e a criticidade no/do processo. O autor também enfatiza que colaboração não é participação, pois este último presume construção em conjunto, e a colaboração não contempla, na totalidade, tal aspecto.

Os resultados obtidos com os estudos dão conta da necessidade de estimulação da organicidade dos processos educacionais na escola. O planejamento neste ensejo engloba diferentes dimensões, temporalidades e espacialidades, fortalecendo assim a legitimidade da escola e sua comunidade. Em outra direção, se visualiza que a regulação, ao controlar e reduzir a participação coletiva, também inibe a possibilidade de inovação nas cenas educacionais, sobretudo, no que diz respeito ao planejamento educacional.

Já no segundo eixo temático, que trata do Componente Curricular *Planejamento educacional no Brasil: da tradição tecnocrática ao planejamento dialógico*, encontrou-se que:

Nos estudos a seguir foram evidenciados alguns aspectos relacionados ao planejamento educacional, seja relacionado aos modelos de compressão apresentados pelos autores Gandin, (2001), Santos, (2012) e Russo (2016), Destaca-se ainda as análises macro das políticas do sistema nacional de educação, como

706 | o PDE e o PNE (SAVIANI, 2007), da trajetória sócio, histórica e política da consolidação dos rumos do planejamento educacional no Brasil (EVANGELISTA, 2011; FERREIRA, 2012), ou ainda, pela problematização na sistematização dos perfis de planejamento educacional dominantes, como forma de ampliar o campo de análise (ALMADA, 2013).

Em Gandin (2001) são apresentados aspectos-chave para um planejamento, sendo eles: a compreensão, o diagnóstico e decisão, acrescentando-se o vetor social como campo peculiar em que deva imperar o planejamento participativo. Para o autor, a construção em conjunto, visa enaltecer a ação do outro, equipara e privilegia a participação de todos.

Santos (2012) verificou que no âmbito da gestão escolar no Município de Belém, algumas lacunas que persistem dificultam o alcance pleno do perfil da gestão democrática nas escolas relacionadas, tais como: a centralidade na tomada de decisões, o forte teor autoritário em algumas práticas, a verticalização organizacional e a constante ausência de distribuição de poder.

No que tange aos resultados esboçados por Russo (2016), observa-se o planejamento escolar como uma unidade de um todo que é o planejamento educacional. Dessa forma, o autor relata o enfraquecimento do planejamento escolar, tal como deve ser, ilustrado na seguinte forma: a secundarização da dimensão pedagógica frente a dimensão administrativa pela figura gestora das unidades escolares; o recorrente desinteresse no aprofundamento das raízes históricas, sociais, culturais e de ordem procedimental relativas ao planejamento escolar por sua comunidade na totalidade; e acrescentando, a estrutura cíclica e técnica dos planos de ensino.

Saviani (2007) identificou que o Plano de Desenvolvimento da Educação, apesar de não ter sacramentado incorporar as metas do PNE, incorreu em relacioná-las indiretamente ao seu escopo. O autor ainda acrescenta como proposta inovadora do PDE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –

IDEB, ao se configurar como um dos principais aspectos de sua sustentação, relacionada ao parâmetro técnico, responsável por avaliar o decurso das ações realizadas.

Ao situar historicamente o planejamento – ato de planejar, Evangelista (2011) revela que após as duas Guerras Mundiais, o planejamento em si, passa a ser incorporado, sobretudo pela área da Administração, a qual o direciona aos seguintes paradigmas: a gerência científica, a administração por objetivo, o planejamento estratégico e, o planejamento empresarial, ou, organizacional.

De acordo com Ferreira (2012), a década de 1990 não promoveu um salto que pudesse sobrepor às lacunas históricas da sociedade brasileira daqueles períodos relacionados ao campo educacional. Tão pouco, esta década, acrescenta uma concepção de planejamento educacional capaz de avançar para além das práticas gerencialistas, normativas, economicistas e tecnocráticas em voga ali, sobretudo, pela ligação com a herança militarista.

Partindo de seu estudo de ordem teórico filosófica e fundamentada no marxismo, Almada (2013) revela que a organização das concepções sobre planejamento educacional alicerçada sobre os três perfis, que seguem: a gestão da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo, tende a apresentar ausência de um debate sólido, no que se refere a outros aspectos da estrutura social e, que, portanto, torna-se incipiente para realizar, na classificação adotada, o agrupamento dessas concepções.

Desse modo, as evidências levantadas com os estudos analisados, permitiram apreender que as dinâmicas que atravessam a nossa sociedade, como a relação verticalizada na distribuição de poder nos espaços públicos e educacionais, a ausência do conhecimento de causa dos processos que constituíram social e historicamente a comunidade local/regional de determinada população, assim como a própria fragmentação do processo de planejamento escolar que não mobiliza em conjunto os diferentes

708 | sujeitos sociais, tende a fragilizar o planejamento educacional ora proposto.

Aspectos que fortalecem as concepções sobre planejamento educacional

No primeiro eixo, no que tange aos aspectos que fortalecem as concepções sobre planejamento educacional, podem ser verificados a seguir: Veiga (1998) apresenta uma caracterização do PPP enquanto via de luta e resistência no interior escolar, e a partir disso, são apontados alguns aspectos que complementam, do ponto de vista da aplicabilidade, uma concepção universalizante de planejamento educacional, no que tange especificamente ao PPP. Desse modo, a autora sintetiza em sete (7) elementos, a construção do PPP, sendo eles: as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

De acordo com Bussmann (1998), pensar a gestão enquanto elemento chave e, componente do planejamento educacional enaltece e reconhece os diferentes papéis presentes na cena escolar. Por meio de um perfil de gestão alicerçado aos moldes democráticos, é possível construir um planejamento escolar condizente a realidade que se propõem.

Como elementos que possibilitem fortalecer as concepções de planejamento educacional, Veiga (2003) tendo em vista o PPP, revela a necessidade a priori de romper com a unilateralidade na construção, sendo, portanto, fundamental a mobilização coletiva de todos os atores envolvidos na cena educacional posta. E, somado a isto, ter como diretriz máster do processo, a preocupação com a formação humana envolvida.

Na obra de Caria (2011), são propostos sete (7) princípios que denotam aspectos para apreender uma concepção universalizante de planejamento educacional, sendo eles: percepção de mundo e modificação, ato dialógico e humanizador, estabeleci-

mento de vivências educativas, integração da escola a realidade local, compreensão da transitoriedade do mundo, construção de sentidos para a comunidade escolar e reforço da natureza plural e democrática da escola.

No estudo de Gandin e Gandin (2011), inicialmente, são apontados cinco (5) elementos que podem fortalecer uma compreensão de planejamento educacional, sendo eles: entender a relação de dependência da educação junto ao processo social, visualizar essa dependência enquanto cumplicidade e inerência entre as mudanças nesses âmbitos – educação e sociedade, aprofundamento e apropriação da relação participação e relações de poder, vivências práticas e aplicáveis, além do investimento em metodologias que contemplem tal temática. Os autores ainda contribuem com três princípios para pensar o planejamento educacional por meio do planejamento participativo, os quais sejam: o ponto de alcance; distância entre o alcance; e os desafios necessários para alcançar o vislumbrado.

Conforme aponta Dalmás (1994), pensar a relação professor-aluno é um dos aspectos que pode contribuir para as concepções de planejamento educacional. Outro ponto está na promoção de um efetivo envolvimento – mobilização, da comunidade escolar na totalidade, nos processos educacionais, representando dessa maneira, a responsabilidade com a elaboração, execução e a avaliação em tal âmbito. Com esse efeito, tem-se sustentação da possibilidade de alcance de uma democracia participativa tão idealizada.

Para encerrar este primeiro eixo temático, se verificou a partir dos aportes analisados das disciplinas do CEGPE da UFPA – CUNTINS, que o PPP se constitui enquanto símbolo de resistência dentro das instâncias educacionais e, um dos principais aspectos que fortalecem as concepções de planejamento educacional, está associado a um perfil de gestão educacional democrática, que reconheça a essência multifacetada da escola e o compromisso desta, em sobremaneira, com a formação hu-

710 | mana. Outro grande aspecto emergido dessa análise é entender que no planejamento educacional, o fim está nos meios, pois, o processo transcende os próprios resultados almejados.

No segundo eixo, identificaram-se enquanto aspectos que fortalecem as concepções sobre planejamento educacional, os seguintes aspectos: compromisso com a justiça social – não especificada, atrelada a ação superadora – dispositivo imaterial ou não, responsável por trazer avanços aos dilemas sacramentados até então no campo educacional (Gandin, 2001); maior investimento na educação pública (Saviani, 2007); participação coletiva e comunitária ampla, junto à família, estabelecendo relações de poder horizontalizadas (Evangelista, 2011; Santos, 2012) e, fortalecendo este aspecto enquanto práxis social e não mais como mera instrumentalização da ação (Almada, 2013); processo identitário, contínuo e tempo espacial (Ferreira, 2012); e a democratização efetiva da participação social (Russo, 2016).

De acordo com Gandin (2001), são destacados três alicerces de formas e concepções de planejamento, são eles: a participação, a qualidade e a missão. O primeiro deles, dentro do planejamento participativo em si, parte de uma construção conjunta entre os sujeitos, pois se baseia na ótica da justiça social.

Saviani (2007) em seu estudo critica a fragmentação e dispersão presentes no PDE, que ao optar por uma incipiente constituição social e política, fragiliza as ações a serem realizadas. Defende o rompimento com a lógica empresarial que favorece a limitação da participação do investimento público em detrimento do investimento privado na elevação da qualidade da educação. Aponta a superação do paradigma que considera um perfil filantrópico para a educação pública e, finaliza, propondo, elevar o investimento público na educação pública, para avançar em sua qualidade.

Dentre as proposições de Evangelista (2011) que possam contribuir para uma compreensão de planejamento educacional, além dos aspectos já paulatinamente abordados, a autora

dar ênfase a participação de toda a comunidade envolvida como aspecto crucial para o efetivo ataque aos problemas que foram mapeados a priori e posteriori.

Apesar de Santos (2012) não direcionar aspectos diretamente relacionados, seja para a manutenção ou inovação de uma concepção universalizante sobre planejamento educacional, dois aspectos paralelos ao fortalecimento da gestão democrática no interior das unidades escolares, realçam o planejamento educacional nesses espaços, como: o amadurecimento da instituição familiar na escola e uma redistribuição de poder entre todo o corpo escolar.

Com a análise crítica e reflexiva de Ferreira (2012), têm-se como aspectos para a construção de uma compreensão de planejamento, levar em consideração a totalidade dos processos envolvidos necessários ao um bom planejamento, a raiz histórica e política sob o qual se assenta tal planejamento, a continuidade dos processos operacionalizados para além de vieses reducionistas, e por fim, a ampliação no reconhecimento das temporalidades e espacialidades de cada localidade em que se planeja, para evitar o aprisionamento à lógica simplista e objetivista do planejamento, efetivando somente assim, a alcance de soluções às problemáticas enfrentadas.

Almada (2013) diante dos aspectos universalizantes de planejamento educacional entende este planejamento como processo político e técnico, que possa garantir a sua construção sob a participação integral de todos os envolvidos no contexto. Ressignificando, desse modo, o aparelhamento do planejamento educacional não mais como um instrumento, mas o garantindo como uma práxis social guiada por diretrizes e fundamentos que não tolerem a reprodução de paradigmas já ultrapassados ligados aos ideários tecnocratas e economicistas.

De acordo com Russo (2016), alguns parâmetros se alinham a uma concepção universal de planejamento educacional, como: o rompimento com a lógica que restringe o papel dos

712 | professores e demais sujeitos do contexto desta cena, ao espaço do planejamento escolar; a quebra da fragmentação encabeçada pela divisão do trabalho originária do sistema capitalista; ampliação do acesso a toda comunidade escolar, previamente, de toda bagagem teórico-metodológica para posteriormente se consolidar o planejamento; evitar a dispersão dos objetivos e metas a serem alcançadas; não omitir o quadro do diagnóstico realizado na íntegra e as barreiras surgidas posteriormente; e por fim, focalizar o alcançável pelo planejamento escolar.

Portanto, com as análises realizadas a partir de tais aportes, no que remete a este tópico, se identificou que diferentemente do preconizado outrora, por encaminhamentos em vias meramente tecnicistas, as lacunas sociais, enfrentadas pela perspectiva da justiça social, devem compor as discussões em torno dos processos de construção dos planejamentos educacionais, atribuindo a tal planejamento a especificidade de uma identidade social alinhada à realidade vivida local, regional e nacional. Quanto à participação social nesse processo, toda comunidade envolvida necessita ser mobilizada, sobretudo a família dos estudantes, como forma de democratizar o processo pelo engajamento coletivo.

Conclusão

Com este estudo, tem-se a amplitude de concepções relacionadas ao Planejamento educacional, apresentadas, discutidas e debatidas no CEGPE da UFPA - CUNTINS, seja, direcionadas ao âmbito escolar, ou não, mas comprometidas em ultrapassar modelos outrora preconizados por perspectivas meramente técnicas, direcionando assim, a organicidade aos processos de planejamentos na cena educacional no Brasil.

Espera-se que tal pesquisa possa contribuir para o fomento de estudos dentro de concepções sobre o planejamento educacional em cursos de formação continuada sobre gestão e planejamento da educação, o que insinua, dessa forma, recomendações

para que futuramente ocorra uma ampliação da produção a respeito desta temática.

Em suma, pensar a construção coletiva e a prática de iniciativas que possibilitem “voz” a todos os atores sociais envolvidos, enquanto comunidade escolar, para os processos decisórios das ações e encaminhamentos tomados, é uma forma de concretizar o processo de cidadania, tão afetado nessa nova reorganização social, e ao menos tempo oportunizar a ampliação do acesso democrático de participação por todos os pares envolvidos.

Referências

ALMADA, J. U. P. S de. Para além da tróica gandiniana: uma análise das concepções de planejamento educacional. *JPE*. Curitiba, v. 7, n. 13, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/jpe13.pdf>.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2022.

CARIA, A. de S. *Projeto Político-Pedagógico: em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 7).

714 | DALMÁS, A. *Planejamento Participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EVANGELISTA, I. A. S. Planejamento educacional: concepções e fundamentos. *Perspectiva Amazônica* – Santarém, PA, ano I, v. 2, p. 54-67, ago. 2011. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1721339/planejamento-educacional--concepcoes-e>.

FERREIRA, E. B. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. *Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/52/46>.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2.ed. Brasília: Liber, 2005.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GANDIN, D. GANDIN, L. A. Participação. *Temas para um projeto políticopedagógico*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GANDIN, D. Gerenciamento da qualidade total, planejamento estratégico e planejamento participativo. In: GANDIN, D; GANDIN, L. A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/4.pdf>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M. De A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA, W. G.; RAMALHO, M. L. Planejamento e gestão: os planos de educação no Brasil e a organização das políticas educacionais. *Revista de políticas públicas e gestão educacional*, Ita-

petinga, v. 2, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8736/6248>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola público. *RBP AE* - v. 32, n. 1, p. 193-210 jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62356/37778>.

SANTOS, P. S. M. B. dos. *As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SANTOS, T. F. A. M. Dos. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. *Revista Educação e Políticas em Debate*-v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17379/0>.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará*. Cametá, PA: UFPA, 2021.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. da. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

23

Planejamento escolar: aspectos formativos e as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem

Rafaela Wanzeler Pereira

Resumo: O presente trabalho trata sobre o planejamento escolar e sua contribuição para o processo de ensino - aprendizagem, objetivando refletir a respeito dos aspectos formativos do planejamento e sua contribuição para educação. O planejamento escolar nas primeiras etapas da educação básica é um mecanismo de apoio para a prática docente no contexto da alfabetização, letramento, numeracia, etc. O planejamento nas unidades educacionais, consiste na tomada de decisões e ações que a escola se planeja para o ano letivo. Dentro dessa compreensão o planejamento é insubstituível, pois possibilita a organização das tomadas de decisões que a escola realizará o planejamento está presente no cotidiano do contexto escolar, onde o ato de planejar norteia as ações que irá desenvolver, de modo que ele poderá ser reflexivo e propositivo com objetivos claros e previsão de ações conscientes. As práticas de ensino podem revelar diferentes sentidos e trajetórias, que estão conectadas com a concepção educacional dominante na unidade escolar ou até mesmo nas redes, ou sistemas de ensino. Visou estudar como a perspectiva democrática e gerencial influenciam na condução do planejamento de ensino na escola, induzindo os aspectos de ensino e aprendizagem e a concepção formativa do planejamento? Este estudo chama a atenção para a escola que, como instituição social, está sujeita às contradições e interesses que se materializam no âmbito da política, e da economia e interferem na sua formação. A pesquisa está embasada no estudo descritivo e analítico, com abordagem qualitativa e está estruturado em dois momentos: o primeiro consiste na revisão bibliográfica e na coleta de dados com a técnica da entrevista semiestruturada e o segundo momento na análise dos dados tendo como técnica a análise do conteúdo. Dessa forma, pesquisa qualitativa é uma forma de investigação que vai além da análise objetiva da realidade concreta, procura analisar os fenômenos sociais na sua complexidade e nas especificidades que caracterizam as ciências humanas, como processo de contínua expressão e criação (FREITAS, 2002). Tendo como locus a escola municipal de ensino infantil e fundamental Professora Dircivane Viana Moia, localizada na comunidade ribeirinha de Pacuí de Cima, no município de Cametá, estado do Pará. Este estudo fundamentou-se nas teorias de Gandin (1995). Paro (1997), Vasconcellos (2006), Padilha (2001), entre outros que discutem a perspectiva da gestão democrática e gerencial no planejamento escolar. Portanto, os aspectos formativos do planejamento de ensino, bem como os processos de ensino-aprendizagem, sofrem a influência do gerencialismo na perspectiva do saber fazer, práticas eficientes e resultados quantitativos na aprendizagem. A perspectiva gerencial é imposta nas realidades ribeirinhas travestidas de práticas democráticas tais como: autonomia e participação, forjando a consensualidade e a naturalização dos procedimentos administrativos sem que a comunidade escolar

718 | não perceba a ausência de participação e a responsabilização nos aspectos da autonomia. O planejamento de ensino na escola tem seu desenvolvimento e melhoria na organização de suas atividades, propondo para seus aspectos formativos venham propor a evolução da educação ofertada aos discentes. Os aspectos formativos do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais, pois a partir deles podemos ter a oferta de uma educação positiva que venha trazer seu êxito.

Palavras-chave: Planejamento escolar; ensino-aprendizagem; aspectos formativos.

Introdução

No sentido de aprofundar os estudos sobre planejamento escolar edinâmica que o cerca no contexto da escola ribeirinha. De fato, compreender a organização do ensino no seu sentido mais amplo e a sua formação, oferece-nos subsídios para significar e ressignificar as práticas que se desenvolvem no cotidiano da escola. O planejamento nas unidades educacionais, consiste na tomada de decisões e ações que a escola se planeja para o ano letivo. Dentro dessa compreensão o planejamento é insubstituível, pois possibilita a organização das tomadas de decisões que a escola realizará. O planejamento está presente no cotidiano do contexto escolar, onde o ato de planejar norteia as ações que irá desenvolver, de modo que ele poderá ser reflexivo e propositivo com objetivos claros e previsão de ações conscientes.

A dinâmica de relações no âmbito escolar possuem vários mecanismos de elaboração para oferta da educação, como planejamento e ações que buscam o desenvolvimento desta instituição. Tratando-se aqui sobre o planejamento, observa-se que ele é fundamental para a qualidade do trabalho educacional dos docentes, no trato das questões metodológicas, conteúdos, avaliações e que podem impactar na qualidade da aprendizagem, pois proporciona a relação das atividades futuras. Muito se tem

discutido que a construção do planejamento deva ser tratada de forma dialógica a partir de uma abordagem democrática para a participação de todos, dando abertura para sua elaboração de forma mais participativa, mas o que se percebe na realidade concreta é que na maioria das vezes a participação não tem se realizado cabendo a grupos técnicos o planejamento das atividades.

Persistem algumas dúvidas sobre o planejamento no âmbito escolar namedida em que se tem percebido ao longo dos anos práticas pedagógicas de cunho democrático, bem como gerencial e que necessitam serem caracterizados e analisados para que a escola não perca sua relativa autonomia no processo de formulação de suas práticas de ensino, elaboração do seu projeto pedagógico, etc. Diante desse contexto a presente pesquisa traz como problemática: Como a perspectiva democrática e gerencial influenciam no planejamento de ensino? Como questões norteadoras pergunta-se: como se caracteriza os aspectos formativos na dinâmica do planejamento? Que contribuições o planejamento reflete na relação ensino-aprendizagem?

O enfoque metodológico do presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa e está estruturado em dois momentos: o primeiro consiste na revisão bibliográfica e na coleta de dados com a técnica da entrevista semiestruturada e o segundo momento na análise dos dados tendo como técnica a análise do conteúdo.

A pesquisa qualitativa tem sua origem na busca de um método adequado para a análise e estudo dos fenômenos sociais, que, em função de sua natureza, não são passíveis de quantificação. As questões formuladas para a pesquisa qualitativa.

não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (Freitas, 2002, p.27).

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação que vai além da análise objetiva da realidade concreta, procura 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 também tratará sobre a coleta de dados com a técnica da entrevista semiestruturada, tem o alvo a coordenação pedagógica, diretor(a) e professores da E.M.E.I.F. Professora Dilcivane Viana Moia. Para Triviños (1987, p.146) a entrevista semiestruturada tem um roteiro aplicado aos entrevistados. As, característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Sobre análise de conteúdo, Godoy (1995), coloca que a Análise de Conteúdo, consoante a perspectiva de Bardin, confere uma técnica metodológica, a qual pode ter sua aplicação em diferentes formas de comunicação, independentemente da proposta de discurso, bem como do meio comunicante. O trabalho do analista adquire um caráter duplo e no primeiro momento, deve-se captar a ideia da comunicação para, só posteriormente, atentar também a possíveis outras significações, não se restringindo ou limitando-se às primeiras impressões. Moraes (1994), também aborda sobre análise de conteúdo:

[...] constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e

aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção. (Moraes, 1994, p. 103).

A formação metodológica empregada possibilitara a coleta de dados eficazes, na qual a análise de conteúdo permite aos pesquisadores realizar uma imersão mais profunda com o intuito de promover uma análise perante os textos e falas, ou como podemos chamar, comunicações de modo a analisar inúmeros sentidos presentes no material a ser explorado.

Este artigo, portanto, organiza-se em duas seções: A primeira tratará sobre “A gestão democrática é o gerencialismo no planejamento escolar” trazendo sua relevância na instituição de ensino é a contribuição para a educação. A segunda vem abordar sobre “O Planejamento de ensino na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Dircivane Viana Moia”, como ocorre a sua construção na escola e influências da gestão democrática e gerencial no planejamento de ensino.

Este estudo chama a atenção para a escola que, como instituição social, está sujeita as contradições e interesses que se materializam no âmbito da política, e da economia e interferem na sua formação. A questão central que se coloca neste trabalho são as confluências entre dois projetos antagônicos de sociedade: modelo democrático e modelo gerencial que interferem de forma significativa das escolas públicas e colocam em xeque construção da democracia na escola.

A gestão democrática e o gerencialismo no planejamento escolar

Segundo o professor Nélío Parra (1972), “planejar consiste em prever e decidir sobre: o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer e o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido”. O planejamento educacional inclui previsão das atividades que

serão realizadas no decorrer do ano letivo, almejando os objetivos propostos. A realização da formação do planejamento possibilita ter as ações que escola pretende alcançar e levar em conta o contexto em que a escola está presente. As atividades em uma instituição de ensino requer planejamento e organização para se ter desenvolvimento qualitativo na oferta de uma educação de qualidade para seus discentes.

O planejamento escolar consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral. A elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos de longo prazo que definam uma política da educação que seja favorável para o ensino. Com isso, Schmitz (2000), compartilha das concepções de Gandin (1995), destacando o planejamento para o sucesso de uma proposta educacional. Segundo o autor, a educação não pode, jamais, ser exposta aos imprevistos:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (p. 101).

A construção de um planejamento escolar não deve ser trabalhada no “improviso” e sim com propósitos de desenvolver os objetivos traçados pela escola. O planejamento educacional compreende o processo de construção do conhecimento em todas as suas esferas e visa à educação de um modo global, objetivando contribuir para a superação das necessidades individuais e coletivas de determinado grupo. Gandin (1995), deixa claro quando afirma que “planejamento é um procedimento que visa equilíbrio acerca do progresso do funcionamento educacional, não criando somente o compromisso de acertar em um único momento, mas sima cada dia”.

O planejamento escolar é um método de apoio a educa-

ção nas instituições de ensino, devido auxiliar as atividades que realizarão, pois, contribuir tanto na área de organização como também no planejamento de ensino. O planejamento de ensino produz as tomadas de decisões, a partir de análise de informações coletadas para atingir objetivos específicos, em situação de ensino - aprendizagem.

Há existência de diferentes tipos de planejamento, os quais se reportam a diferentes contextos, objetivos e fins presentes na escola, desde os mais simples aos mais complexos, os quais são interligados à organização dos espaços da escola e dos objetivos em relação à educação. Segundo Calazans (1990), o planejamento educacional ocorre em três níveis, sendo que um depende diretamente do outro, em um processo coletivo e contínuo, assim descrito: o planejamento no campo do ensino, o planejamento no campo dos sistemas e redes de ensino e o planejamento no campo da integração escolar.

O planejamento tem um grande valor por abordar o processo de organização, racionalização e coordenação em um espaço escolar, buscando articulá-lo com o contexto social. Essas relações pessoais possibilitam a administração da esfera educacional, prevalecendo para o processo de ensino e aprendizagem. Gandin (1994), destaca o planejamento, como um conjunto de procedimentos que visa o equilíbrio entre meios e fins, buscando levar um melhor funcionamento das escolas. O ato permite uma reflexão sobre a atividade planejada e executada com o propósito de alcançar seus resultados conforme os prazos e etapas previamente definidas.

O planejar está ligado ao ato de refletir acerca das melhores maneiras de realizar determinada tarefa, objetivando alcançar determinadas metas pré-estabelecidas. As questões a serem posta no planejar possibilitam “trilhar o caminho” que a escola irá percorrer, buscando a concretização daquilo que foi desejado. O processo de planejamento de ensino está articulado com a atuação concreta dos educadores nas ações e situações

724 | presente no seu cotidiano, fazendo com que eles possam fluir com os discentes e ocorra o processo de ensino-aprendizagem, esse planejamento de ensino possibilita a verificação do contexto dos educandos se está positivo ou negativo.

Segundo Menegolla e Sant'anna (2001), o processo de ensino e aprendizagem é decorrente de um planejamento sistematizado na reflexão de suas atividades para poder de fato ser conceituado como contribuinte para o sucesso das ações escolares. Contudo, evidencia-se que o planejamento não tem a função somente de determinar o sucesso das ações, mas também de indicar o eventual fracasso.

Padilha (2001) declara que planejamento de ensino estabelece em espaço e tempo para ter um pensamento de análise da prática pedagógica e das ferramentas utilizadas no teórico-metodológico, sendo que essas permitiram a todos avaliar suas práticas as ressignificando, se necessário for, criando assim diferentes meios para colocar em prática tudo aquilo que foi planejando. As práticas de planejamento de ensino, possuem mecanismo formadas para a aprendizagem dos discentes, sua relação ocorrer a partir da realidade em que está sendo pensada, muitas dessas ações se fundem em uma gestão gerencial e gestão democrática, que influenciam em sua oferta e organização.

O gerencialismo, segundo Lima (2001) ocorre a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. A gestão, assumi o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. Neste processo, a “participação”, é posta a penas em integrar os espaços escolares em períodos determinados, sendo formada a concepção de público estatal e o público não-estatal, favorecendo para o público e o privado se confundirem, na qual, o

Estado fica desobrigado de subsidiar os direitos dos setores da educação.

Azevedo (2002, p. 60), nos adverte que, “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto, o aumento dos controles centralizados” e, portanto, na contramão do movimento de democratização. Compreender que no modelo gerencial cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços.

Para Luck (2009, p. 71) a gestão democrática pode ser definida como:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

É uma prática fundada em preceitos participativos na elaboração de um projeto político-pedagógico, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, saúde. Enfim, a escola se faz presente no contexto real da dinâmica social. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção da coletividade.

Com essa conjunção, é essencial que ao preparar o aluno para uma aprendizagem satisfatória, deve – se levar aquilo que o aluno já sabe, com o conteúdo aprendido na escola, para tornar uma aprendizagem significativa. Assim

sendo, cabe a cada escola organizar como será a prática do planejamento, partindo de diferentes direções com a intenção

726 | de atender às qualidades locais e às necessidades da comunidade escolar e de cada aluno.

Gestão democrática no espaço escolar e o planejamento do ensino enquanto construção educativa

A gestão democrática na escola, busca a construção da boa qualidade educacional construída de maneira coletiva. Na prática, ela busca trabalhar através do coletivo que supõe mudança na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social. Entretanto, em algumas ainda ficam em um modelo centralizador e autoritário, dificultando o processo de participação dos envolvidos na tomada de decisão na escola.

Paro (2001) é possível notar significativa transformação nas escolas que têm avançado nos aspectos da gestão escolar democrática, embora em muitos contextos ainda se tenha o modelo administrativo centralizador e hierárquico como orientador da prática pedagógica na escola. Segundo ele, da mesma forma que a democracia avança de forma lenta e gradual como princípio orientador da sociedade na totalidade, na educação não é diferente, o processo também é lento e demanda esforço contínuo de transformação.

A gestão democrática traz uma construção em conjunto, em que todos os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de fazer sua contribuição. A gestão democrática está inscrita na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN:

Art. 14, onde se lê: – 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:

Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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, observadas as normas de direito financeiro público.

É indispensável na gestão democrática a participação, onde os membros se envolvam na elaboração de projetos, buscando as melhorias

necessárias tanto na parte política – pedagógica quanto na estrutura física da instituição de ensino. Todavia, a participação da comunidade escola na LDBEN é apenas no conselho escolar, na qual o processo democrático possui uma complexidade para a educação.

O processo de elaboração de uma gestão democrática tem que buscar o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipe pedagógica), fazendo com que desenvolva as ações que irá realizar. É necessário também que haja um planejamento pedagógico e financeiro, afirmando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, tornando uma escola mais autônoma e com transparência.

Então o processo de construção da gestão democrática na escola e no sistema de ensino começa com a organização do Projeto Político Pedagógico - PPP, onde a escola é a comunidade escolar, elaboram o sistema educativo, compreendendo o pensar e o fazer, direcionando as práticas a serem seguidas por meio de ações, atos e medidas, tornando um instrumento a ser seguido dando mais autonomia à escola.

Autonomia Escolar no Processo Democrático de Ensino

A autonomia possibilita os gestores a se adequarem ao funcionamento, a organização pedagógica é a estrutura, para atender a realidade da comunidade escolar que irá utilizá-la e facilitar, portanto, o acesso é a participação de todos os envolvidos

728 | na comunidade escolar, desenvolvendo um trabalho de qualidade na educação. Vindo possibilita a administração da instituição de modo que prevaleça o êxito e as metas. Conforme Gadotti e Romão (1997, p. 47):

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, a parceria é capaz de criar o novo. Por isso, a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Na construção de uma escola democrática deve prevalecer a autonomia para gerir seus recursos, estabelecer suas diretrizes pedagógicas e administrativa. Isso possibilita que as atividades desenvolvidas possam ocorrer em conjunto com os membros da comunidade escolar e com a sociedade. O processo de descentralização das decisões vem contribuir para a autonomia escola a partir de aspectos democráticos, contribuindo de maneira significativa.

Vale ressaltar que segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN a escola poderá ter graus progressivos de autonomia para gerir seus recursos e poder administrar tanto na parte pedagógica quanto na parte administrativa, porém com esse “poder” o Estado de forma alguma deve se eximir de sua função de prover os recursos financeiros, administrativos e pedagógico, dando suporte necessário para o funcionamento do sistema de ensino.

A importância da autonomia para o funcionamento da escola é gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto pedagógico. Logo, a autonomia escolar deve tornar o fator orientador da atuação do gestor escolar, uma vez que há uma grande diversidade de demandas educativas a serem contempladas na escola. Entre as medidas que se procuram desenvolver na escola destacam-se a autonomia pedagógica, administrativa, financeira e política, desde que a cada uma dela seja

possível e assegurada de modo que suas ações e iniciativas contemplem uma tentativa de democracia participativa na escola.

Luck (2000), merece ser destacada a dimensão política, uma vez que ela se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas, sem as quais as demais dimensões não se efetivam. No exercício da dimensão política da autonomia, o gestor deve usar talento e competência para articular e organizar, de forma conjunta com a comunidade escolar, a solução dos problemas e dos desafios educacionais.

Participação: elaboração Democrática do Ensino

A formação democrática em uma instituição de ensino requer participação para construir suas demandas como: planejamento escolar, Projeto Político Pedagógico – PPP e Conselho Escola entre outros, esse mecanismo possibilita o funcionamento da escola na oferta da educação, mas é necessário que ambos estejam ligados para ter o desenvolvimento da instituição na oferta de ensino. Todavia, essa participação é restrita em algumas escolas, onde sua participação se tornar apenas nos eventos da escola (festas, datas comemorativas, entrega de boletim...), não tornando a participação democrática na tomada de decisões na escola apenas uma medida participativa restrita ao público.

A gestão democrática não ocorre sem a participação. Ela é um componente fundamental para o processo de democratização da escola. Porém, tal participação é considerada utópica. Etimologicamente, utopia significa um processo que não se realiza, mas é um componente da realidade; portanto, ela expressa a necessidade inacabável de superação histórica. (Demo, 1999).

Participação seja compreendida como um processo dinâmico e cooperativo que supera a tomada de decisão, já que se caracteriza pelo compartilhamento e pela presença do cotidiano na gestão educacional. Tomando-se como estratégia para afirmar sua condição eminentemente democrática, e para que sua administração, avessa aos interesses de dominação, se faça ao

730 | mesmo tempo, política e democrática, porque especificamente educativa (PARO, 2002). O processo de participação é onde todos possam tomarem as decisões conjuntamente, ao solucionarem os problemas e os desafios enfrentados.

No entanto, é necessário que essas propostas sejam apontadas por todo o grupo, e não somente pelo diretor e por sua equipe. Consequentemente, este é o espírito de coletividade democrática. O ensino necessita da participação que valorize o conhecimento do aluno, busque o fortalecimento de uma melhor relação entre diretores, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e pais, na qual sejam participantes presentes e ativos para que o espaço escolar se torne um ambiente onde se possa exercitar a democracia.

Com a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (Paro et al., 1988). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.

Gestão gerencial e a construção de sua influência nos espaços escolares

Conforme com Lima (2002, p. 98), o modelo gerencialista

Foi suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam cortes de despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre sectores conservadores e tecnocráticos [...]

A constante e suposta crise atribuída a educação transforma-se em motivo para o Estado suprimir os investimentos de recursos e de combater o modelo burocrático por suas alegadas deficiências gestionárias, com o simples objetivo de justificar a adoção de um novo modelo de gestão para satisfazer as exigências do mercado e transformar a educação em uma mercadoria rentável.

A gestão se efetiva por meio de políticas públicas centradas no racionalismo e na produtividade escolar. “A organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com um contexto sociocultural e político.” (Libâneo 2004, p. 120). Diante desta lógica, o gerencialismo, no campo educacional, diferente dos modelos de administração que lhe antecedem, segundo Shiroma e Campos (2006, p. 227):

É um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...], visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

O gerencialismo nas instituições de ensino reflete no campo da educação, principalmente àquela ofertada à classe trabalhadora, a partir da definição de políticas educacionais que norteiam o fazer pedagógico nas escolas, as quais impõem o espírito de competitividade, individualismo, meritocracia, e prioriza a aferição de desempenho dos estudantes. Ou seja, a valorização de dados quantitativos, classificando por mérito e pelo “esforço” individual, desenvolvendo a competitividade é o egocentrismo entre os indivíduos, formando um ensino posto de resultados é metas.

Neste sentido, a prática pedagógica de educar os indivíduos presentes a partir de uma reprodução ideológica levada pelos blocos dominantes, com base na gestão gerencial da educação de característica empresarial, promove a relação de sentido de busca melhores resultados a partir de indicadores educacionais, fazendo com que as escolas integrem em seus espaços sem saber o sentido da democratização e o fazer do individualismo, na qual os alunos são preparados apenas para resultados não para o entendimento de suas ações enquanto ser crítico e social.

O gerencialismo e sua inserção até certo ponto generalizada nas ações dos educadores se transformam em práticas rotineiras incentivada por meio dos instrumentos oficiais e da mídia em todas as esferas. Neste contexto vale ressaltar o seguinte:

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo.[...]. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. [...]. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (Shiroma; Campos. 2006, p. 232 *in* Feldfeber; Oliveira, 2006).

Percebe-se na nova gestão pública que a linguagem utilizada pela educação é atualmente captada de outras profissões e confundem-se nas ressignificações. Esta é a forma encontrada para fragilizar o sentido político do fazer pedagógico pela inserção asséptica da técnica ao estabelecer uma nova cultura no campo educacional de maneira intencional, para controlar e otimizar os recursos condizentes com a instalação e a configuração do Estado mínimo.

A escola tem um importante papel na formação, no crescimento e no desenvolvimento dos alunos presentes. Dentro dessa compreensão o planejamento é insubstituível, pois possibilita a organização das tomadas de decisões que a escola realizará. O planejamento está presente no cotidiano e no contexto da escola, onde o ato de planejar norteia as ações que irá desenvolver, de modo que ele poderá ser útil e funcional, com objetivos claros e previsão de ações conscientes. Devido à finalidade para se planejar está ligada ao ato de refletir acerca das melhores maneiras de realizar determinada tarefa.

Moretto (2007), ainda destaca que planejar também prevê situações ou necessidades reais dentro do âmbito educacional. Passa a ser necessário que ele se estruture por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos por meio dos quais cada situação será desenvolvida, buscando inserir o processo educacional dentro do contexto real da sociedade. O processo de planejar as devidas visões que serão formadas são fundamentais, pois possibilitar uma tomada de análises e medidas para poder ter o êxito e avanço do planejamento em relação às barreiras encontradas nas escolas.

Libâneo (2005, p. 102) estabelece que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação”.

Nesse processo de participação e democratização escolar é necessário que o planejamento seja desenvolvido e pensado coletiva e democraticamente nos espaços escolares. Acredita-se que o planejamento dialógico a partir de uma abordagem demo-

734 | crática, favorecendo para o desenvolver da educação de forma compartilhada, pois todos têm que pensar planejar para fazer e agir, visto que as tomadas de decisões acontecem coletivamente.

Nas instituições de ensino necessita de uma formação democrática dos indivíduos presentes para poder ter o desenvolvimento desta escola. Além disso, a participação e inclusão de todos os indivíduos possibilita a quebra de barreiras e a busca soluções, com isso tratar sobre um planejamento dialógico e democrático, possibilita muitas tomadas positivas para a escola, assim como traz melhores formas de desenvolver esses alunos com o meio social, formando uma escola revolucionária que possa desenvolver os alunos na totalidade.

Analisa a formação do planejamento em uma escola ribeirinha é fundamental, pois verificar as diferentes maneiras que o planejar buscar entender como é seu processo de elaboração e ação, estão articulados, segundo a realidade de quem vive sobre o rio amazônico. A escola a ser realizada a pesquisa fica localizada na ilha Pacuí de Cima a margem direita, pertencente ao distrito de zona rural de Cametá/PA, tendo como nome Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Dilcivane Viana Moia, possui seu funcionamento em dois períodos manhã e tarde, atualmente com 210 alunos distribuídos na Educação Infantil, Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A construção da pesquisa de campo na instituição de ensino mencionada, possibilitou verificar de que maneira o planejamento escola e realizado é também destacando para a perspectiva do planejamento de ensino, como é realizado/vivenciado pelos entrevistados, sendo dois professores, direção e coordenação, onde foram destinadas perguntas relacionadas ao planejamento que a escola realiza no decorrer do ano letivo, juntamente com os feitos em sala de aula. Além disso, vem mostrar como a escola se organiza na elaboração do planejamento e formação dos projetos políticos e pedagógico (PPP), apresentando também a

perspectiva de planejamento de ensino, na qual essas ações formadas elas estão com teor de uma gestão democrática ou uma gestão gerencial que ronda os ambiente escolares do país.

Com isso, visando entender a perspectiva e as inserções sobre o planejamento de ensino e sua contribuição para o ensino e aprendizagem dos discente, favorece através dos entrevistados vem expor o “ver” da administração escolar e as modificações realizadas na escola, destacando sua realização e formação, se já foram feitas ou se serão realizadas futuramente.

Os Aspectos Formativos do Planejamento de Ensino

O planejamento de um sistema educacional consiste na tomada de decisões sobre as ações que a escola realizará com intuito dê as práticas realizadas tenham seu desenvolvimento. A elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos a longo prazo que definam uma política da educação. As atividades estabelecidas nele deve serem seguidas ou alinhada conforme a necessidade da escola, para não ser apenas, mas uma “papelada” feita ao contrário que seja feita e executada.

As ações estabelecidas no planejamento de ensino vão muito além de papeis ou formulários que foram postos, ao contrário, são as medidas de previsão que a escola realizará para o seu desenvolvimento e dos discentes de modo que seus aspectos formativos venham contribuir para o avanço do ensino – aprendizagem. Para Vasconcellos (1995, p.53), “O planejamento do sistema de educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal”. O processo de planejamento de ensino, é de suma importância, por conter as maneiras e formas que será feito em sala de aula pelo docente. Na qual, indagou-se Como o planejamento de ensino contribui para os aspectos do ensino e aprendizagem dos estudantes?

Favorece para o aprendizado, orientando se organizando que a gente consegue determinar quais fatores vai desenvolver no indivíduo e nas criança que está aprendo, o planejamento vai saber como desenvolver o aluno no aspecto social, cognitivo e de aprendizagem da criança e que cada alunos tem suas peculiaridades. (Professor- 2/2022).

As projeções do planejamento de ensino contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo para desenvolvimento cognitivo e social, na qual esses aspectos formativos são fundamentais para a educação ofertada. O docente deve refletir didaticamente sobre sua prática, pensar no cotidiano sobre o saber fazer em sala de aula, para não escorregar na mesma metodologia de utilização dos mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. Como o professor,

[...] não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas entre elas a da minha escravidão às técnicas, que sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (Freire, 1979, p. 20).

Concordamos que a “educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, desvelar a realidade, de modo crítico” (Freire, 2011, p. 89). A educação é um “meio de produção”, para tanto precisa ser socializada aos sujeitos de sua ação. Isso aponta para a formação do professor. Por esses caminhos, fez-se a seguinte questionamento: O planejamento de ensino ajuda a revelar problemas educacionais?

Ajuda, e no planejamento que a gente vai encontrar determinadas mazelas no ensino, determinadas, deficiência do ensino de cada unidade, escola e planejando que a gente vai tentar acertar ao máximo de desenvolver a aprendizagem e é nesse processo de planejamento que a gente vai encontrando os obstáculos que é que fazem o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças. (Professor-01/2022).

Como se pode perceber, possibilita verificar as dificuldades encontradas em sala de aula, o conhecimento das atividades que não estão tendo bons resultados com os discentes. As vantagens de serem implantadas frequentemente o planejamento de ensino em sala de aula traz bastantes vantagens para os docentes, devido projetar ações futuras como também verificar as que estão tendo dificuldade de serem usufruída pelos discentes.

O ato de aprender acontece quando o indivíduo atualiza seus esquemas de conhecimento, quando os compara com o que é novo, quando estabelece relações entre o que está aprendendo com o que já sabe. E, isso exige que o docente proponha atividades que instiguem a curiosidade, o questionamento e a reflexão frente aos conteúdos. Além disso, ao propiciar essas condições, ele exerce um papel ativo de mediador no processo de aprendizagem do aluno, intervindo pedagogicamente na construção que o mesmo realiza.

Organização escolar

A organização escolar é essencial para alcançar os objetivos educacionais, onde os indivíduos presentes têm que interagir para esse êxito. É a partir desses pontos que os princípios de organização na escola são fundamentais, devido às ações serem realizadas e terem mais conquistas quando forem executadas. Partindo desse princípio de organização e voltado para o planejamento de ensino, foi realizada a seguinte pergunta: Como tem sido desenvolvidas as atividades de planejamento de ensino na unidade escolar?

Na escola que trabalho, ela ocorre de forma coletiva por períodos que são determinados, claro nós nossos encontros de planejamento em certo dia e hora e são decididos coletivamente as ações pedagógicas e eventos. (Professor - 02/2022).

Percebe-se que o processo de preparação do planejamento de ensino na unidade escola é formado em datas destinadas para

738 | o debate, como também busca trabalhar a coletividade entre os envolvidos. Como é abordado:

A organização escolar deve levar em consideração princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 316).

As ações são trabalhadas democraticamente a partir da autonomia, vindo proporcionar livre-arbítrio para os docentes e parte administrativa. Nessa assertiva, a organização em uma unidade escola requer muitas demandas para o alcance dos objetivos proposto. Vale ressaltar que a partir da organização se ter as demandas adquiridas e formadas, como podemos destacar sobre o Projeto Político e Pedagógico – PPP, assim foi realizada a seguinte pergunta: tem projeto pedagógico na escola? Como está sendo pensado as atividades de planejamento educacional?

Não temos projetos pedagógicos efetivamente, robusto para atender a real situação da unidade de ensino. Está em processo de construção para ser implantado ainda este ano. As atividades de planejamento educacionais estão sendo pensadas de forma, fragmentadas, com pequenos reuniões da equipe diretiva, pedagógica e docentes acerca das orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito a organização e a implementação do currículo mínimo e suas ações para a escola. O planejamento escolar da unidade de ensino onde trabalho é organizado em dois períodos, o inicial do primeiro semestre e o final do segundo semestre que terminará no ano seguinte. (Coordenador Pedagógico/2022).

Nesse caso a administração escolar está com dificuldades em ter um PPP na escola, onde seu processo de elaboração encontra-se em formulação. Vale destacar que são feitas orientações pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED; para a

escola, vindo orientar sobre a implementação curricular, organização e as demandas imposta. Mas o planejamento escolar/organizacional em muitas escolas, encontra-se inadimplente e com suas atividades, sendo realizadas frequentemente tornando uma demanda não realizada. O projeto pedagógico, para Libânio, (2001, p. 225): “[...] É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”.

Visão de um planejamento de ensino e a relação da gestão democrática e gestão gerencial

O planejamento de ensino em sala de aula, produz várias visões e formas construídas pelos docentes, favorecendo para diversificação metodológica, nesse período são vistos as demandas que possam ser imposta nele, como também agrupa a necessidade da turma. Porém, percebe-se que muito desses planejamentos ainda não levam em conta os alunos, apenas ficando expostos a eles, sem que ocorra o processo de ensino é aprendizagem. O docente no planejamento de ensino tem um papel fundamental, devido formar e agrupar com a necessidade da sala de aula. Com isso,

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

A definição de necessidades de se planejar ações de modo reflexivo, proceder ao seu acompanhamento, devido serem desenvolvidas com vistas a sua oferta educacional como os objetivos em prazos previamente definidos, e realizar avaliação dos resultados alcançados e ainda considerarmos as vantagens de

740 | tomarmos atitudes a partir de um planejamento prévio que será feito com teor educacional. Essas ações são realizadas por cada docente projetando a autonomia. Assim, fez-se a seguinte pergunta: A unidade escolar na sua visão tem autonomia no planejamento tanto educacional, quanto de ensino ou segue orientações da rede de ensino? Quais são essas orientações? Como elas são recebidas pela coletividade?

Sim, a gente tem a parceria com a rede de ensino primeiramente, até porque tem que ter eles como uma base, como, por exemplo, vem de láda SEMED que através das orientações deles a gente faz a nossa aqui para poder estar levando em frente eles dão o norte e é a gente leva em frente é fazemos a mudanças de acordo com a realidade do aluno. As orientações são de ensino a ser tralhada, currículo, a forma de planejar asoficinas, como elas devem ser trabalhada, as formações para os professores que a gente vai fazendo esse ligamento. Colocamos através das reuniões pedagógicas em que a direção e coordenação coloca os professores em reunião conjunta professores e pessoas de apoio para ser trabalhado. (Diretora/2022).

Destaca-se que a escola possui sua autonomia ramificada, aonde parte das decisões já está estipulada pela SEMED, na qual são apresentados a parte administrativa da escola as demandas que ela exigir (currículo, calendário, oficinas planejamento, entre outros), logo em seguida e exposto para os membros presentes na escola. A relação nesse caso de ter uma autonomia fica muita das vezes inviável, devido as “cobranças” existirem e se não forem feitas podem acarretar oferta da educação pública. Estes mecanismos constituem-se na:

[...] descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dosnegócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho

Federal de Educação em razão do seu caráter marcadamente privatista; os colegiados escolares que eleitos pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração de sistema e da escola. (Evangelista; Moraes; Shiroma, 2004, p. 41).

741

O processo de uma gestão democrática na escola, sofreu implicações na formação direta, em mudanças nos mecanismos de gestão implantados, onde muitas das demandas já estão formadas, tornando-se um processo apenas com sentido democrático. Assim, estão sendo implantados a caracterização de uma centralização de decisões e burocratização na escola, condizentes como o modelo capitalista de sociedade gerencial. Aos entrevistados condizem com uma visão democrática, mas que, na prática, a predominância é uma gestão gerencial ao alcance de metas. Efetuou-se a seguinte pergunta: Como o planejamento de ensino contribui para os aspectos do ensino e aprendizagem dos estudantes?

Através do planejamento de ensino a instituição ela vai trabalhar através de uma meta um objetivo aonde ela quer chegar com o aprendizado com seus alunos, então o planejamento contribui muito. (Diretora/2022).

A relação de um mecanismo gerencial percebe-se por está na intenção de alcançar a meta desejada e buscar do objetivo. A implementação de uma visão democrática mais com descendência gerencial começa a ser relatada pela entrevistada, onde os meios vão muito além de uma democratização e sim ao alcance das metas projetadas as escolas, favorecendo para a competitividade e individualidade. Descentralização começa a fazer parte é migra para o modelo gerencial de gestão escolar, carregando consigo aparentemente o mesmo significado atribuído à lógica democrática.

Essa descentralização formada e associada em avaliativos que objetivam em medir o desempenho das escolas. Se por um

742 | lado é incentivada a autonomia e a descentralização das decisões na escola, por outro os testes de desempenho visam a padronização dos resultados e a busca da uniformidade do que se ensina na escola e da forma como se ensina. Conforme é abordado:

Com a introdução desta sistemática de avaliação, o desempenho da escola e do trabalho docente são monitorados e avaliados em função de padrões generalizados e pré-definidos para o produto do trabalho escolar: quantidade, tipo de informação e habilidades desenvolvidas junto aos alunos em cada ano/nível de escolaridade. (Lima., 2002, p.74).

A lógica dessa forma está em manter o controle sobre o trabalho do professor, que se encontra o mais poderoso instrumento de introdução da lógica da gestão capitalista na educação. Atuação do professor e a autonomia da escola se voltam para a execução, para a aplicação daquilo que será avaliado. A autonomia é exercida na direção da implementação de políticas centralizadas, como o sistema de avaliação do desempenho de alunos e de escolas.

Pontuou-se nos fatores do planejamento de ensino, sendo feito da seguinte forma: Que fatores tem que serem levados em consideração na realização do planejamento de ensino?

Um dos fatores principais é que seja chegar em uma meta, como a gente faz esse plano para poder chegar na meta, que através desses fatores agentes tentar buscar meios que envolva a família, a parceria dos pais, para junto na realização do planejamento de ensino para poder ter a parceria da escola e família para o alcance de metas. (Diretora/2022).

Nessa lógica, a construção do processo educativo e as relações humanas que o envolvem, acabam sendo desconsideradas e os resultados são traduzidos através do alcance de metas.

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de ges-

O sistema educacional transforma os destinatários do processo de ensino e aprendizagem em consumidores da “mercadoria” educação. O processo educacional passa a ser visto como uma comercialização vindo com fins de resultados, não se implementando na formação cidadã e tudo o que isso supõe de mudanças culturais no interior do sistema de ensino desencorajam a luta pela democratização efetiva da educação.

Considerações finais

Este trabalho surgiu da necessidade de compreender sobre o planejamento escolar, especificamente o planejamento de ensino, se está enquadrado em uma gestão democrática ou gerencial, vindo influenciar na condução do processo de ensino e aprendizagem da educação no contexto atual.

Ao estudar sobre o planejamento de ensino, possibilitou verificar as maneiras elaboradas teoria é na prática, verificando como está articulado na tomada de decisões realizada na escola.

O planejamento de ensino na escola tem seu desenvolvimento e melhoria na organização de suas atividades, propondo para seus aspectos formativos venham propor a evolução da educação ofertada aos discentes. Os aspectos formativos do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais, pois a partir deles podemos ter a oferta de uma educação positiva que venha trazer seu êxito.

No processo educativo se configurava a base para a construção de um país democrático. Nesse sentido, a proposta de uma gestão democrática da educação elaborada a construção de mais práticas democráticas, sendo vivenciadas no âmbito da escola. Enquanto as vivências se materializam no cotidiano escolar, na mesma medida se constrói o potencial de democratização da sociedade.

Entretanto, as modificações feitas no sistema educacional na oferta da educação para os discente e predomínio de um discurso do gerencial que se tornam emissor de políticas e diretrizes para a gestão da escola pública, introduzindo seus princípios gerencialista, ao contrário da gestão democrática, promove a competitividade e a redução da autonomia nos espaços escolares. A lógica é fomentar uma educação em que o Estado tenha redução nas ações do provimento de recursos para a educação pública, colocando em garantia um modelocapitalista.

Essa confluência representa estabelecer uma relação perversa, pois embora envolta por termos associados à democracia, a gestão gerencial atribui aos mesmos, sentido antagônico, desviando-se completamente da lógica democrática, ao aproximá-los dos interesses de uma sociedade capitalista/mecardológica. 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.

Os aspectos formativos do planejamento de ensino, bem como os processos de ensino- aprendizagem, sofrem a influência do gerencialismo na perspectiva do saber fazer, práticas eficientes e resultados quantitativos na aprendizagem. A perspectiva gerencial é imposta nas realidades ribeirinhas travestidas de práticas democráticas tais como: autonomia e participação, forjando a consensualidade e a naturalização dos procedimentos administrativos sem que a comunidade escolar não perceba a ausência de participação e a responsabilização nos aspectos da autonomia.

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.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, número especial, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2004.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995b.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

746 | LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo (ed). *Reformas da educação pública*. Democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002. p. 91-109.

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

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília. v. 17, n. 72, p. 1-19, 2000.

MORAES, R. A Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; 7).

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática*. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a* 747
pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O projeto político pedagógico e seus desafios como práxis no cotidiano escolar

Raiane Janaína Piedade Ferreira
Egídio Martins

Resumo: Esta pesquisa surgiu com o intuito de investigar na perspectiva do materialismo histórico dialético a práxis, a fim de compreender os desafios da práxis pedagógica na construção e sobretudo na materialidade do Projeto Político Pedagógico no cotidiano escolar. Este trabalho, de natureza exclusivamente bibliográfico, é embasado no materialismo histórico dialético. Neste sentido, se embasará nas obras de Marx (1945), Marx e Engels (2009), Vasquez (2007), Rodrigues e Araujo (2011), Caria (2011), Martins e Silva (2018), Saviani (2007) dentre outros. Através das investigações apresentou-se como resultados a necessidade de Projeto Político-Pedagógico construído a partir da realidade do aluno, Sistema Educacional moldado pelos interesses do capital e a práxis pedagógica como proposta de ensino para vencer o sistema opressor. Portanto, através dela se torna possível pensar em uma educação transformadora, que dei oportunidades e contribua para uma educação universal e de qualidade. Por isso, que as discussões sobre um Projeto Político-Pedagógico que faça pensar na práxis em sua construção e efetivação mais do que importante se torna urgente em nossos espaços educacionais.

Palavras-chave: Práxis. Projeto Político Pedagógico. Gestão democrática

Introdução

Este trabalho surgiu das discussões realizadas durante as disciplinas de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, com o intuito de investigar os desafios da práxis na construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Ao longo dos anos, foram surgindo trabalhos voltados para discutir sobre a importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Atualmente, há um vasto acervo de produções acadêmicas direcionadas para essa temática, dentre eles destaca-se os trabalhos de Santos (2013), Silva (2011) e Ribeiro (2014). Todavia, observa-se que em tais produções a pesquisa é voltada para abordar sobre a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico e não necessariamente para abordar sobre sua materialidade enquanto práxis no dia a dia das escolas. Em todos esses trabalhos há uma abordagem importante sobre gestão democrática, sobre participação da comunidade na construção

750 | do projeto educacional, entretanto, as reflexões se limitam neste ponto.

Diante disso, o que se busca nesta investigação é compreender os desafios da práxis, focando sobretudo na materialidade do projeto no cotidiano escolar. Uma vez que, muitos projetos são construídos, porém acabam “engavetados”, fazendo com que a dicotomia entre teoria e prática seja acentuada, originando assim, um estranhamento de muitos educadores quanto ao um projeto que deveria ser um norte para a caminhada escolar. Diante de tais reflexões, questionamos: Quais os desafios para a construção e efetivação da práxis pedagógica no Projeto Político-Pedagógico da escola?

Desta forma, esta pesquisa objetiva refletir na perspectiva do materialismo histórico dialético a práxis, a fim de compreender os desafios da práxis pedagógica na construção e sobretudo na materialidade do Projeto Político Pedagógico no cotidiano escolar.

Este trabalho terá como metodologia a pesquisa bibliográfica que “em linhas gerais é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes” (Boni; Quaresma, 2005, p. 71).

A concepção de práxis que este trabalho assumirá é fundamentada nas ideias de Marx que defende que o ser humano precisa tomar consciência da sua condição de classe trabalhadora para que desta forma possa agir para mudar a realidade, tendo uma sociedade mais democrática e igualitária. Neste sentido, este trabalho se embasará nas obras de Marx (1945), Marx e Engels (2009), Vasquez (2007), Rodrigues e Araujo (2011), Caria (2011), Martins e Silva (2018), Saviani (2007) dentre outros.

Para Marx e Engels (2009) existem dois tipos de classes a burguesia e o proletariado e é fundamental que o ser humano assuma essa consciência. A partir dessa consciência é que o sujeito poderá agir para mudar sua realidade. Portanto, práxis é muito

mais do que uma união dialética entre teoria e prática, é uma construção de ideias e ações que ajudam o ser humano a tomar consciência, essa reflexão/ação leva a transformação da sociedade. Nesta perspectiva, para Marx (1945) o homem e mulher são agentes transformadores da sua própria história. Ao criar, produzir, agir sobre a natureza também se auto transformam constituindo sua humanidade.

Para Vázquez (2007) a práxis é o universo da transformação social. Segundo ele há uma dupla transformação: de um lado a prática que transforma o mundo natural em objeto e, de outro lado, esse mundo natural construído pela humanidade, também transforma o próprio homem, tornando-se, portanto, uma práxis revolucionária.

Rodrigues e Araújo (2011) salientam que práxis “refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias” (2011, p.16). Nesta concepção não cabe uma atitude passiva diante da realidade, pelo contrário, o homem é o próprio sujeito de sua história, e como tal deve agir para transformá-la.

Caria (2011) destaca que uma escola comprometida com uma práxis pedagógica é uma instituição que acredita que com diálogo, reflexão e participação de toda a comunidade é capaz de construir uma educação capaz de desenvolver no aluno uma consciência crítica e reflexiva. Porém, para que isso se torne realidade, segundo a autora, é preciso diminuir a distância entre teoria e prática, para isso o Projeto Político-Pedagógico precisa calcar na cotidianidade, na qual a teoria está a serviço da prática e vice-versa.

Todavia, Martins e Silva (2018, p. 102) salientam que “a práxis não é somente a união da teoria com a prática ou da teoria com a ação, mas atividade política do cidadão, sua participação nos debates, sua atitude perante aquilo que incomoda, que não aceita, é mudança e transformação”. Por isso, trazer para o

752 | debate da práxis na cotidianidade escolar através do Projeto Político-Pedagógico é possibilitar formação política aos discentes, a fim de contribuir para uma formação de indivíduos reflexivos, críticos e protagonistas de suas próprias histórias.

Diante disso, ao abordar práxis no Projeto Político-Pedagógico, torna-se importante trazer a discussão da relação do trabalho com a educação. Para isso, trazemos as contribuições de Saviani (2007) que aborda que tanto trabalho quanto educação são necessidades humana, portanto um deve caminhar lado a lado. O trabalho enquanto necessidade de subsistência e a educação enquanto necessidade de transformação do próprio homem. “Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam trabalhar trabalhando” (Saviani, 2007, p. 154). Desta forma, compreender essa relação é entender o trabalho como princípio educativo.

Saviani (2007, p. 152) ressalta ainda que “Trabalho e Educação são atividades especificamente humanas”, ou seja, apenas os seres humanos realizam trabalho e educam, por isso que Trabalho e Educação surgem a partir de uma necessidade humana. O Trabalho como necessidade de transformar a natureza e a Educação como necessidade de transformar o próprio homem.

Frente a isso, como hipótese, acredita-se que a escola assume papel decisivo nesta construção, pois nela se encontra a luta de classes. Cabe a ela pensar em projetos que possibilitem formação integral que permita aos alunos tomar consciência de sua condição de classe, para que tenham instrumentos que contribuam para mudar sua realidade e pensar em uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma:

No primeiro momento será apresentado a metodologia do trabalho, explanando em linhas gerais sobre a pesquisa bibliográfica e logo após sobre o Materialismo Histórico Dialético,

trazendo reflexões iniciais sobre o objeto de pesquisa. No segundo momento, iniciará as discussões sobre práxis, apresentando ela como práxis pedagógica, para isso trazemos autores que discutem sobre sua importância e como ela contribui para a materialização de um ensino transformador no cotidiano escolar. Após essas reflexões, será apresentando os desafios para a construção e efetivação da práxis no Projeto Político-Pedagógico, trazendo os dados e análise da pesquisa. E um dos principais desafios é a reforma do Estado na década de 90, capítulo este que será abordado logo após. Esta reforma, como será debatido, mudou o rumo da função social da escola e trouxe nova forma de cidadania, alicerçadas nos interesses do capital. Posteriormente a esse debate, passar-se-á para os resultados e discussões da investigação e por fim as considerações finais.

Caminhos metodológicos

Na realização deste trabalho escolheu a pesquisa bibliográfica porque, “em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes” (Boni; Quaresma, 2005, p. 71).

Segundo Quaresma “O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno” (Boni; Quaresma, 2005, p. 70). Para Silveira e Córdova (2009, p. 31) “A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanente inacabado”.

Nesta perspectiva realizou-se uma pesquisa bibliográfica com levantamentos literários de inúmeros autores que tratam o assunto investigado, enfatizando as ideias de Marx na concep-

754 | ção da práxis. Pois, “em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes” (Boni; Quaresma, 2005, p. 71). A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico, intencionando aprimorar o conhecimento através da investigação científica de obras que já foram publicadas.

Este trabalho, de natureza exclusivamente bibliográfico, é embasado no materialismo histórico dialético, no qual, segundo Tozoni-Reis (2000, p. 69) “permite a compreensão mais aprofundada da educação inserida na contraditória sociedade de classes em que vivemos”. Esse conhecimento a partir desse método permite a interpretação da realidade que é construída, moldada e pensada segundo interesses de um sistema que se alimenta das desigualdades sociais.

Com este conhecimento que nos faz ver, pensar, refletir e questionar a sociedade, tomamos consciência da nossa condição de classe, no qual segundo Marx e Engels (2009) essa tomada de consciência é essencial, pois permite que o sujeito, no processo dialético, questione, confronte e construa instrumentos para mudar sua realidade, visando uma sociedade mais democrática e igualitária.

Portanto, o materialismo histórico dialético é um “método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis” (Tozoni-Reis, 2000, p. 73). Através dele somos instigados a refletir sobre nosso papel na sociedade e de como nossas escolhas e ações contribui para construir ou mudar a realidade.

Diferentemente da dialética idealista de Hegel, Marx apresenta a dialética alicerçada no materialismo, nesse o homem é um ser material e histórico, responsável pela produção e reprodução da vida. Portanto, o homem é práxis, o principal protagonista de sua história. Unicamente a ele cabe a tarefa de transformar o mundo e não meramente idealizar este mundo, como

crítica Marx em suas Tese “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Marx, 1945, p. 02). E por meio da práxis que o homem, no processo dialético, de maneira crítica, consciente e determinante tem o poder de transformar sua realidade.

No contexto desta perspectiva, trazemos o debate da práxis a partir do Projeto Político-Pedagógico, pois o Materialismo Histórico Dialético, permite que nosso olhar a partir das realidades, saia dos muros escolares e chegue até os sujeitos envolvidos com o processo educacional. Compreender todas as relações sociais, meios de subsistências, formas de vida, contextualizar de fato a escola com a comunidade na qual faz parte é sem dúvida possibilitar ensino-aprendizagem que leva a práxis.

Todavia, práxis não é somente a união da teoria e da prática, pelo contrário, vai muito além disso. Práxis é ação política, é participação na sociedade, é posição política e social, é criticidade e reflexão frente ao que incomoda, é protagonismo, é transformação como afirmam Martins e Silva (2018).

Desta forma, Trabalho e Educação caminham lado a lado, ambos são inseparáveis e surgem a partir de uma necessidade humana. Pois assim como o trabalho, “A educação surge como necessidade direta a sobrevivência, pois é através dela que os conhecimentos adquiridos através da observação prática do ensino-aprendizagem são apropriados pelas novas gerações” (Tomé, 2012, p. 02). Por isso, Trabalho e Educação não podem caminhar separadamente, pois um complementa o outro, tornando-se trabalho como princípio educativo.

Diante disso, a escola deve ser o espaço para a luta de classes. Haja vista que, os trabalhadores veem neste ambiente um meio de lutar contra a exploração e de adquirir instrumentos por meio da educação para vencer a classe dominante. É neste espaço que o ser humano se transforma em protagonista e torna-se capaz de construir nova sociedade.

Posto isso, Saviani (2011, p. 12) diz que:

Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes.

É na escola que a classe trabalhadora ganha subsídios para manifestarem suas ideias e conseqüentemente pô-la em ação. Sendo assim, o ensino somente acontece quando dentro do processo pedagógico o aluno passa a produzir suas próprias ideias e não absorver as já existentes, como meros decodificadores do processo educacional. Isso tudo somente é possível devido a escola ser um espaço que leva a práxis, dessa forma o indivíduo ao entrar nela deve refletir sobre a sociedade, atuando criticamente sobre ela.

Diante dessas reflexões, discutiremos a práxis a partir do Projeto Político-Pedagógico, de forma que possamos compreender sua importância e de como ela contribui para construir uma escola fundamentada nos princípios da gestão democrática, comprometida com um ensino que ajude a formar para a cidadania e possibilite um desenvolvimento integral.

Neste sentido, o próximo capítulo apresenta em linhas gerais a reforma do Estado na década de 90 e como essa reforma contribuiu para a função social de escola que se tem atualmente, trazendo para o debate os desafios que a escola assume frente a hegemonia de um sistema capitalista que cada vez mais oprime e tenta controlar esse espaço.

A reforma do estado na década de 1990: mudanças na função social da escola

Nesta investigação partimos da tese de que a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 introduziu um novo modelo de gestão pública e gestão escolar que provocou a transformação na função social da escola, modificando os aspectos da cidade-

nia. Para a defesa desta tese será abordado dois argumentos que foram decisivos para essa transformação, são eles: redefinição do papel do Estado com a introdução da gestão gerencial e descentralização do serviço educacional para o terceiro setor.

Em 1995 iniciou a reforma do Estado com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado com o então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa redefinição do Estado ocorreu em razão de que havia necessidade de reduzir o tamanho da estrutura do Estado criando novas formas de prestação do mesmo serviço público, mas a custo menores. “A reforma gerencial do Estado é a segunda reforma administrativa vivida pelo moderno Estado capitalista” (Bresser-Pereira, 2008, p. 393)

A ideia da reformulação era possibilitar que o Estado executasse apenas e então somente os serviços públicos essenciais, liberando para as iniciativas privadas o máximo possível de atividades, até porque “[...] para o neoliberalismo, a terceira via e o novo desenvolvimentismo, o fundamento da crise estaria no Estado e tem como proposta reformá-lo, com base nos princípios de mercado” (Peroni; Caetano, 2012, p. 3). Havia um ideário, sobretudo do neoliberalismo, de que o Estado deveria se retirar da esfera econômica e que o mercado seria a entidade responsável pela promoção do desenvolvimento.

Os serviços estatais foram “descentralizando a sua execução para a sociedade através da privatização, da publicização e da terceirização” (Peroni; Caetano, 2012, p. 8). A justificativa era que a gestão pública burocrática era muito ineficiente, portanto, surgia a necessidade de mudança.

Para isso tornava necessário descentralizar os serviços do Estado tendo parceiros que assumiriam tais serviços: agências executivas, agências reguladoras e organizações sociais. Para este novo cenário de reformulação, surge um novo modelo de gestão: a gestão gerencial. Na qual tinha como objetivo presar pela eficiência, diminuição de custos e eficácia do serviço, focando nos resultados.

A gestão gerencial nasce através do aumento e da ampliação da tecnologia, globalização, crise da burocracia e das novas funções do Estado. No gerencialismo os serviços são divididos entre os três setores: Primeiro Setor (Estado), Segundo Setor (Mercado) e Terceiro Setor (Organizações não-governamentais). “O modelo estrutural de gerência pública envolve organizações estatais, públicas não-estatais, corporativas e privadas” (Bresser-Pereira, 2008, p. 398)

“A denominada gestão gerencial privilegia [...] a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas” (Lima, 2001 apud Lima; Prado, Shimamoto, 2011, p. 7). Todavia, neste modelo fica muito difícil uma gestão democrática, pois o individualismo, a produtividade, a competitividade e os resultados, impossibilita que haja essa democratização.

A visão que se tem de cidadão também é alterada, pois “no modelo gerencial cada vez mais afeito nos espaços das escoas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços” (Lima; Prado, Shimamoto, 2011, p. 7). O cidadão começa a ser tratado como cliente/usuário, como é na empresa privada, ou seja, esse modelo tem o intuito de aplicar na gestão pública os moldes da gestão privada, tentando implementar critérios como eficiência, produtividade e eficácia almejando sempre os fins.

A responsabilidade pela execução das políticas públicas foi repassada para a sociedade com a justificativa de que era para ampliação da democracia para que desta forma a sociedade pudesse participar da construção e execução. Contudo o que se observou nas instituições educacionais foi a construção de uma cultura aos moldes do sistema capitalista tendo como principal agente o Terceiro Setor que é o segundo argumento para defesa da tese, uma vez que vem gerando muitas críticas sobre seu real interesse frente aos serviços educacionais.

Se desenvolvidos de maneira eficaz, os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de

resposta na prestação de serviços públicos. [...] Para tanto, eles precisam ser ativos e empreendedores. Os empresários sociais podem ser inovadores muito eficazes no domínio da sociedade civil, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento econômico (Giddens, 2001b, p. 86 apud Groppo; Martins, 2008, p. 227)

Quando se faz uma análise profunda sobre os reais motivos do Terceiro Setor, percebe-se que eles são amparados por empresas privadas, e seguem as ideias do sistema capitalista. Portanto, há um interesse econômico, político e social por traz dessas organizações. “[...] definir o conteúdo da educação, seu currículo, gestão, organização do sistema e da escola tem sido a meta do setor privado na educação” (Peroni; Caetano, 2012, p. 14), desta forma eles se apropriam dos espaços da Educação e moldam o sistema conforme seus próprios interesses.

Tais interesses estão alicerçados no capital e desta forma a formação dos alunos irão ser conduzidas embasadas no que o setor privado espera da escola: formar mãos de obra para o mercado. Outro ponto a destacar é que com o setor privado a gestão democrática fica muito distante dos espaços escolares, pois eles já trazem pronto a Educação que querem para a escola, deste modo o modelo de gestão é muito centralizador.

Portanto, dentro das políticas sociais, sobretudo na Educação, a reforma do Estado não foi positiva, pois a falsa ideia de democracia lançada contribuiu ainda mais para moldar os espaços educacionais com os ideários capitalistas, modificando a concepção de cidadão que a escola quer formar.

Assim sendo, a gestão gerencial quando trazidas para dentro da instituição de ensino contribui para aumentar o fracasso no desenvolvimento integral do aluno, pois nesta gestão a escola é comparada como uma empresa privada, logo não se pode ter êxito pois os objetivos e a real finalidade estão muito distantes do setor privado. Por isso, a necessidade de construir uma gestão democrática e participativa se torna essencial.

Outro ponto a concluir é que o terceiro setor impossibilita uma democratização na Educação, uma vez que ele é moldado pelo capital. Seus princípios, metas, objetivos, competências não são pensados para a formação de sujeitos críticos e participativos, mas para criar “máquinas” eficientes para atender o mercado. Ou seja, com a gestão gerencial e com o terceiro setor não há práxis pedagógica, pois diferem o projeto de sociedade que cada lado quer construir.

Partindo dessas reflexões, o próximo capítulo refletirá sobre a importância da práxis no projeto político pedagógico, destacando a importância da práxis para a construção de um ensino consciente, significativo e transformador da realidade.

Projeto político pedagógico a luz da práxis pedagógica na escola

Neste tópico será refletido a importância do Projeto político pedagógico (PPP) dentro de uma perspectiva de uma práxis pedagógica. Para ajudar a compreender melhor a teoria da práxis no Projeto Político-Pedagógico trazemos as contribuições de Caria (2011) que destaca que a escola deve ser espaço que permita que o aluno possa refletir sobre sua realidade contribuindo para uma consciência crítica e reflexiva. Para isso, o Projeto Político Pedagógico precisa calcar no cotidiano, para que a práxis pedagógica aconteça de fato no dia a dia da escola.

A práxis pedagógica permite que toda a comunidade escolar seja parte integrante, determinante e protagonista do Projeto Político-Pedagógico. Pais, alunos, professores, coordenadores, gestores, enfim, todos que fazem parte da comunidade escolar são motivados e levados a pensar e fazer um ensino alicerçados na identidade, cultura, e forma de vida daquele grupo social.

Freire (1996, p. 13) alerta que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”, por isso, esse autor compreende a necessidade da ação e reflexão se-

rem indissociáveis, pois uma complementa a outra, sendo ambas essenciais na prática escolar e ao longo de todo o processo-educacional caminham lado a lado, tornando-se práxis pedagógica. De acordo com Freire (1987, p. 38) “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Através da práxis pedagógica torna-se possível que o “oprimido” reflita o lugar que ocupa dentro de um Sistema opressor construindo consciência crítica e política. A partir dessa consciência o sujeito é capaz de partir para a ação, ou seja, ao pensar e agir torna-se capaz de mudar o mundo em que vive e a si próprio. Em Vázquez (2007) temos a confirmação desta ideia, quando o autor apresenta a práxis como o universo da transformação social, destacando-a como práxis revolucionária. Portanto, cabe a escola ser espaço de uma práxis pedagógica, no sentido de formar o aluno para a cidadania e não meramente máquinas para atender o mercado de trabalho.

Entretanto, muitos educadores, se confrontam com um sistema educacional pensado e construído aos moldes do Sistema Capitalista, como refletido no capítulo anterior. Por estas reflexões, trazemos no próximo capítulo, os desafios de materialização da práxis no Projeto Político Pedagógico, pois como será refletido, a práxis pedagógica é um projeto de sociedade ao contrário do projeto defendido pelo Estado, pois ela contribui para que o sujeito tenha consciência de sua classe e desta forma tenha instrumentos para lutar contra a ideologia pregada pelo sistema capitalista construindo uma sociedade mais comprometida de fato com a democracia e não camuflada meramente aos interesses do Capital.

Desafios para a construção e efetivação da práxis no projeto político pedagógico

Este tópico objetiva abordar os desafios que a escola enfrenta para a efetivação da práxis pedagógica no cotidiano esco-

762 | lar. Frente a isso, surge como primeiro desafio a necessidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) pautado nos princípios da Gestão Democrática. Uma vez que, o PPP é um dos documentos mais importantes da escola, pois é nele que consta a proposta e a identidade da instituição de ensino, mostrando os caminhos pedagógicos que a escola irá trilhar em prol de um ensino universal e de qualidade. Por isso, que se torna necessário uma construção dialógica, participativa e democrática.

O PPP sendo um instrumento que orienta as ações de todo corpo docente devem, nas suas linhas, refletir suas intenções e seus planos de ação para alcançar as metas que foram elaboradas e pensadas em prol do educando. Por esse motivo, este documento não pode ser construído longe da comunidade, pois precisa contemplar todas as realidades dos alunos, sendo refletido e construído no seu contexto social.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (Veiga, 2008, p. 13).

Talvez por isso, consolidar efetivamente o PPP no cotidiano escolar seja tão difícil, em razão disso apresenta como mais um desafio romper com concepções tradicionais de ensino. Em que muitos gestores, coordenadores e professores não estão dispostos a tais quebras de paradigmas. Visto que o Projeto Político-Pedagógico irá possibilitar uma constante reflexão das ações elaboradas pela escola e frequentemente, tais educadores não estão dispostos a essas reflexões, justamente porque elas contribuem para (re)pensar suas linhas de ações, suas condutas, seus posicionamentos e sobretudo faz refletir sobre qual profissional estar sendo formado na escola.

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que

o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos (LÜCK, 2006, p. 22).

Desta forma, o êxito de uma educação de qualidade está justamente na concepção de trabalho coletivo, no qual todos devem trabalhar juntos em prol dos objetivos da aprendizagem. Essas ações devem acontecer de forma integrada, havendo comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional do aluno, como refletido inicialmente, há necessidade de trabalhar alicerçado na gestão democrática.

Nesta concepção a escola não pode se desprender da comunidade, pois ambas desempenham papel primordial que deve ser efetivo nas tomadas de decisões e nas elaborações dos planejamentos, surgindo assim o grande desafio de assumir a construção do Projeto Político-Pedagógico como espaço de debate, diálogo e reflexões coletivas com toda a comunidade, pois ao contrário, “O político fica esvaziado de praticidade e com alto teor idealizante, enquanto que o pedagógico reduz sua funcionalidade” (Caria, 2011, p. 99). Nesta perspectiva surge, portanto, a construção do PPP tendo uma representatividade democrática e política nos espaços escolares, uma vez que ele deverá ser feito com a participação de todos.

Porém o mais importante de todas essas etapas é a efetivação do Projeto Político-Pedagógico no dia a dia das escolas, que muitas vezes não acontecem. Ou seja, o projeto pedagógico é refletido, debatido, elaborado, mas sua concretização é falha. O que leva a hipótese que quando em uma escola há um projeto

764 | pedagógico, entretanto este não é conhecido por seus membros e consequentemente não é executado, não pode haver gestão democrática, por simplesmente não haver participação e nenhum processo de democratização na instituição.

Paro (2005, p. 11)) destaca que:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto de Estado.

Neste contexto, um dos grandes desafios para a efetivação da práxis pedagógica no cotidiano escolar é o sistema hierárquico construído pelo Estado, no qual coloca o diretor como detentor do poder, o que impossibilita a efetivação da gestão democrática na escola. Na verdade, como salienta Paro (2005) “pretensamente” se coloca esse poder nas mãos do diretor, para que assim a escola seja controlada e moldada segundo os interesses do Estado. Pois a proposta da Gestão Democrática fere os interesses do Capital, uma vez que contribui para que a escola seja espaço político, social, reflexivo, participativo e democrático.

Resultados e discussões

Portanto, diante das discussões realizadas de inúmeros autores, se chegou aos seguintes resultados quanto aos desafios para a construção e efetivação da práxis no Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico precisa calcar no cotidiano, como afirma Caria (2011, p. 99) “A unidade de um projeto fica demonstrada exatamente quando um está a serviço do outro e plantados num terreno comum, a sua própria cotidianidade”. Esta unidade que a autora aborda é a relação da teoria e da prática que, segundo ela, **é preciso diminuir esta distância. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico precisa ser refletido, debatido e construído no cotidiano, pois somente assim a práxis pedagógica acontece.**

Todavia, muitos projetos são construídos por questões burocráticas, pelo fato de ser um documento. Em razão disso, muitas escolas não têm a preocupação de construir segundo o princípio da Gestão Democrática. Por conseguinte, se tem um projeto distante da realidade do aluno, se tornando um documento “engavetado” e desconhecido por grande maioria dos envolvidos com o processo-educacional.

Por esta razão, se torna necessário (re)pensar e trazer para o debate a urgência da construção da Gestão Democrática nos espaços escolares. Para isso é imprescindível compreender de fato o conceito de gestão, do qual segundo Lück (2006, p.22):

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Nesta concepção o gestor não é o único que toma as decisões, pelo contrário, todos através do trabalho coletivo participam. Por isso, a participação da comunidade escolar é tão essencial, pois todos trabalharão em prol de um ensino mais próximo da realidade, um Projeto Político-Pedagógico construído com a identidade e contexto daquele grupo social.

Quando a escola caminha de um lado e a comunidade por outro se torna um espaço escolar não comprometido com a ges-

766 | tão democrática e tão pouco pensam em construir uma práxis pedagógica em seus espaços. Ela se torna marionete nas mãos de um Sistema que busca, cada vez mais, controlar esse espaço e implantar o seu projeto de sociedade. Nesse tipo de escola não pode haver práxis na construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico, por simplesmente não haver participação e democratização da comunidade escolar.

Sistema Educacional pensado e construído aos moldes do Capital

Com a reforma do Estado na década de 90 iniciou-se a construir um Sistema Educacional aos moldes do Capital. Esse novo modelo de gestão pública e gestão escolar provocou a transformação na função social da escola, modificando os aspectos da cidadania. O modelo de gestão gerencial e o terceiro setor, trazidas pela reforma do Estado, impossibilitaram a práxis pedagógica no Projeto Político-Pedagógico, pois seus princípios, metas, objetivos, competências não foram pensados para a formação de sujeitos críticos e participativos, mas para capacitar mãos de obras para atender o mercado.

Segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 07) “no modelo gerencial cada vez mais afeito nos espaços das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços”, isso muda os aspectos da cidadania e molda a escola segundo uma empresa privada, tentando implementar critérios como eficiência, produtividade e eficácia.

Outro ponto a considera é que a denominada gestão gerencial privilegia [...] a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas” (Lima 2001 *apud* Lima; Prado, Shimamoto, 2011, 07). Todavia, neste modelo fica difícil uma gestão democrática, pois o individualismo, a produtividade, a competitividade e os resultados, impossibilita que haja essa democratização.

Paro (2005, p. 11) destaca que “O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas

mãos do diretor”, tornando assim uma figura autoritária, no qual cabe a ele dá as ordens e os demais obedecerem. A função da escola, nesse modelo, é capacitar mãos de obras para o mercado de trabalho, evitando sempre os conflitos que possam existir dentro dela.

O modelo de cidadão que a escola quer formar com esta reforma afeta a práxis pedagógica e impossibilita para uma gestão democrática e participativa. Tanto a gestão gerencial quanto o terceiro setor são moldados pelos interesses do Capital. Seus princípios, metas, objetivos, competências não são pensados para a formação de sujeitos críticos e participativos, mas para criar “máquinas” eficientes para atender o mercado.

A práxis pedagógica como instrumento contra o sistema opressor

Portanto, para vencer esse Sistema opressor, este trabalho propõe o ensino fundamentado e embasado na práxis pedagógica. Segundo Paulo Freire (1996) a ação/reflexão deve fazer parte continuamente da prática docente, por isso Freire (1987) defendia a práxis pedagógica, pois segundo o autor seria a única forma de lutar contra um sistema opressor.

De acordo com Freire (1987, p. 38) “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Pelo fato da práxis pedagógica conduzir constantemente reflexões das ações elaboradas pela escola muitos educadores não estão dispostos a essas reflexões, justamente porque elas contribuem para (re)pensar suas linhas de ações, suas condutas, seus posicionamentos e sobretudo faz refletir sobre qual profissional estar sendo formado na escola.

Por isso que Martins e Silva (2018, p. 102) salientam que “a práxis não é somente a união da teoria com a prática ou da teoria com a ação, mas atividade política do cidadão, sua participação nos debates, sua atitude perante aquilo que incomoda, que não aceita, é mudança e transformação”. Em razão disso,

768 | muitos educadores não assumem a práxis justamente por que ela requer comprometimento e mudanças. Porém a escola segundo Saviani (2011) deve ser um espaço de luta de classes e como tal deve propiciar espaços de reflexões e possibilidades de rupturas de concepções de ensino que caminham longe da práxis pedagógica.

Frente a isso, Saviani (2011, p. 12) diz que:

Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes.

Por isso, é papel da escola proporcionar o ensino embasado na práxis pedagógica, pois neste espaço o aluno constrói sua cidadania, reflete suas ações, aprende a questionar, desenvolve um pensamento crítico, participa de debates e cria consciência do seu papel na sociedade.

Segundo Marx e Engels (2009) essa tomada de consciência é essencial, pois permite que o sujeito, no processo dialético, questione, confronte e construa instrumentos para mudar sua realidade, visando uma sociedade mais democrática e igualitária.

Por esse motivo, as concepções tradicionais ainda existentes nas escolas, impossibilita a materialidade da práxis pedagógica. Assim sendo, há necessidade de debates e discussões que ajudem os educadores a refletir sobre sua importância e seu papel no desenvolvimento integral dos alunos. Por que muito mais do que ensinar a ler e escrever, os educadores precisam contribuir para a formação integral dos educandos, para formá-los também para a cidadania. Por isso que a escola também deve propiciar uma formação política, para que os alunos possam aprender a questionar, refletir e não se tornarem passivos perante um sistema opressor.

Rodrigues e Araújo (2011) salientam que práxis “refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação,

pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias” (2011, p.16). Neste sentido, um ensino pautado na práxis possibilita essa formação política, tão necessária e urgente na formação de sujeitos que sejam capazes de mudar sua realidade e construir uma sociedade capaz de vencer o sistema que se alimenta de desigualdades sociais.

Frente a isso, a práxis pedagógica surge como desafio, uma vez que caminha em lados opostos do Sistema Educacional que o Estado propõe. Desta forma, cabe aos docentes, discentes e toda comunidade escolar trazê-las para seus espaços, e uma das formas e usar o Projeto Político-Pedagógico como instrumento que leve a práxis. Pois somente assim a escola cumpre sua finalidade de garantir uma formação integral, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2017, p. 10).

Considerações finais

Portanto através das investigações, conclui-se que dentro das políticas sociais, sobretudo na Educação, a reforma do Estado não foi positiva, pois a falsa ideia de democracia lançada contribuiu ainda mais para moldar os espaços educacionais com os ideários capitalistas, modificando a concepção de cidadão que a escola quer formar.

Desta forma, cabe aos educadores lutar por um projeto que tenha como base a filosofia da Práxis, para isso torna-se necessário a rupturas com as concepções tradicionais e a possibilidade de refletir e construir uma nova forma de ensino que coloque o aluno como principal protagonista, dando a ele instrumentos que o faça pensar, questionar e lutar pela sociedade que quer construir.

Para isso a escola precisa ser um espaço de luta de classes, haja vista que é por meio dela que o filho do trabalhador terá

770 | instrumentos para lutar contra a ideologia pregada pelo sistema capitalista construindo assim uma sociedade mais comprometida de fato com a democracia e não camuflada meramente aos interesses do Capital.

Portanto, acredita-se que há necessidade de um projeto de cidadania que coloque o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, esse projeto é a práxis pedagógica tão defendida por Paulo Freire. Através dela se torna possível pensar em uma educação transformadora, que dei oportunidades e contribua para uma educação universal e de qualidade. Pois, muito mais do que ensinar a ler e a escrever, a instituição precisa formar pessoas: reflexivas, críticas, participativas, conscientes do seu papel na sociedade.

Sem dúvida, isso é um grande desafio, principalmente porque a proposta da práxis pedagógica se abre para o novo, fazendo refletir sobre qual educação está fazendo parte da prática docente. Por isso que há necessidade de planejamento, uma escola que caminha sem planejamento é a mesma coisa que caminhar no escuro, sem ter direção. Sem dúvida, se torna necessário ampliar essa discussão e levar essa investigação para campo. Por isso há necessidade de trabalhos futuros que possam ampliar esse debate, ainda mais por que as discussões sobre Projeto Político-Pedagógico que faça pensar na práxis em sua construção e efetivação mais do que importante se torna urgente e indispensável em nossos espaços educacionais.

Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v. 2 n. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf

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: 12 jan. 2019.

CARIA, Alcir de Souza. *Projeto Político-Pedagógico: em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 7).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marco S. Francisco. *Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19251> Acesso: 11 jan. 2019.

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/trabalhosCompleto/comunicacoes-Relatos/0069.pdf> Acesso: 11 jan. 2019.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Egídio; SILVA, Valdiléia Carvalho da. *A práxis política como atividade formativa dos trabalhadores da Pesca da Colônia Z-16 de Cametá-PA*. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8672?articlesBySimilari>

MARX, Karl. *Teses de Feuerbach*. 1945. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>. Acesso em: 7 março 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERONI, V. M; CAETANO, M. Raquel. *Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1015/972>. Acesso: 11 jan. 2019.

RIBEIRO, Dilza Oliveira. *Gestão Democrática: Projeto Político Pedagógico*. Monografia. 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10249/1/2014_DilzaOliveiraRibeiro.pdf.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: para além da questão curricular. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1. p. 11-22, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4556/24720>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. *O projeto político-pedagógico como ferramenta da Gestão Escolar Democrática*. Monografia de Especialização, Três Passos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/830/Santos_Julia_Gabrieli_Schmidt.pdf.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*. Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-14, fev. 2011.

SILVA, Marlécia de Cássia Araújo. *Projeto Político-Pedagógico: uma construção Participativa na Escola*. Trabalho de Conclusão de Curso, 2011. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1334/1/PDF%20-%20Marl%C3%A9cia%20de%20C%C3%A1ssia%20Ara%C3%BAjo%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa Científica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou Educação: História da Educação profissional no Brasil. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 1, n. 2, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa em Educação. *Rev. Simbio-Logias*, v. 12, n. 17. 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 11-35.

Desafios e contradições na gestão da Escola São Pedro, no município de Cametá/PA

Raimundo Viana Ferreira

Odete da Cruz Mendes

Introdução

Os debates em torno da democracia têm remetido a rever posições acerca das manifestações das principais autoridades do país não apenas acerca da liberdade de escolha de representação pública, mas em torno da liberdade de expressão e decisões coletivas nos diferentes veículos de disseminação de informação e mesmo dos mecanismos de escolhas dos representantes nos diferentes espaços políticos. Quiçá, essas reflexões permitam dialogar sobre a democracia na escola pública onde estão consagradas as representações desse coletivo no conselho escolar com autonomia para deliberar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) como espaço legítimo de decisões acerca do aspecto pedagógico, onde o (a) coordenador (a) e o (a) gestor (a) escolar possibilitem transitar ideias, experiências, conhecimentos e relações sociais entre as pessoas, viabilizando a melhoria da qualidade educacional no âmbito da instituição de ensino.

As discussões das contradições da gestão democrática conduz as reflexões sobre experiências da EMEIF São Pedro na localidade de Marinteuva, no Município de Cametá - PA, a partir de aportes teóricos que podem nos ajudar a compreender sua importância para a comunidade escolar, uma vez que dá condições para a participação e a integração dos sujeitos na mobilização da ação e relação social que fortalecem os vínculos de solidariedade e compartilhamento de saberes coletivos que visam a cooperação das atividades pedagógicas na escola.

Compreende-se, então, que é fundamental que o gestor escolar propicie um relacionamento transparente entre as decisões burocráticas e administrativas que este assume, uma vez que a participação deste é parte para a integração de todos. A participação dos agentes em realizar as ações deve ser desencadeada pelo gestor como o principal mediador das experiências dentro de um dado consenso para trabalhar a unidade no diverso, tendo em vista as complexas relações no contexto escolar.

Pondera-se, portanto, que a função primordial de um gestor escolar é a de mobilizar a comunidade escolar para discutir as ações decidindo-o as em reuniões e assembleias, respeitando o tipo de educação assumida pelo coletivo da escola a ser desenvolvida para com os alunos, viabilizando uma prática democrática na formação para a cidadania, no ensino/aprendizagem, tendo a qualidade do ensino socialmente desejada para todos os agentes da comunidade escolar como meta.

Assim, este trabalho visa problematizar questões que estão colocadas formalmente no processo de democratização que não ocorreu por acaso, mas é resultado de inúmeras lutas dos trabalhadores da educação e intelectuais que defendem uma educação democrática e com qualidade para todos, pois considera-se que se essa luta se fez sentir a partir da reabertura política na segunda metade dos anos de 1970 e durante os anos de 1980 quando diferentes mobilizações reivindicavam a participação nas decisões e a construção de uma escola autônoma, o que de um certo modo pode verificar no que a Reforma do Estado dos anos de 1990 retrocedeu essa mobilização de um pensamento e prática do tema gestão democrática.

Considera-se que alguns marcos legais são emblemáticos na conquista da sociedade em prol de processos democráticos escolar, dentre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) esta última muito importante ainda que tenha indícios de um projeto reformista do contexto neoliberal acabou, de forma tímida, referendando a gestão democrática da educação dentro de vícios que a própria sociedade pudesse participar como sujeitos reflexivos, críticos e atuantes.

A defesa da gestão democrática da escola pública que é defendida aqui, deve levar a questionar o papel do gestor na aplicação dos princípios da gestão democrática diante da orientação de um projeto de reforma do Estado que optou pela gestão gerencial, focando na maximização dos resultados da educação

em detrimento de sua qualidade, o que poderia expressar nas realidades históricas da população brasileira.

Esses desafios e contradições da gestão democrática em uma unidade de ensino no contexto ribeirinho, coloca o gestor como um articulador das ações de uma escola na construção de uma gestão democrática, considerando as orientações oficiais e as experiências da Escola São Pedro, Cametá/PA. O estudo induz às seguintes perguntas: a) Como se configura a gestão democrática, seus princípios e qual o papel do gestor na efetivação do processo gestão democrática na EMEIF São Pedro em Cametá/PA.

A escolha dos *lôcus* da pesquisa se deu pela afinidade que se estabeleceu com a escola São Pedro, pois por um longo trabalhamos nessa escola, onde podemos conviver e observar de perto o funcionamento ora como professor e outrora como parte da gestão, conduzindo e encaminhando os trabalhos administrativos. Minha inserção como pesquisador no curso de especialização sob a orientação da professora Odete, coautora deste texto, foi por isso mais facilmente aceitável, tendo em vista os dados mais confiáveis para a proposta de estudo no recorte de gestão e planejamento da educação. Quanto à metodologia, utilizou-se técnicas de caráter qualitativo, fazendo revisão da literatura sobre o tema, o estudo de documentos e aplicação de questionário para informantes previamente selecionado. Segundo Chizzotti (2009) o estudo com esse enfoque qualitativo tem algumas vantagens, pois ele permite uma dinâmica cujo mundo real é construído e reconstruído pelos sujeitos, numa interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito no campo das relações humanas.

Por se tratar de um tema que envolve princípios de uma gestão democrática e participativa e tendencia múltiplas interpretações a depender dos usos e finalidades desencadeadas nos contextos sociais buscou-se perceber o contraditório movimento das orientações da política educacional.

Pressupostos das reformas de 1990 que refletiu-se, sobremaneira na gestão pública quando o Estado justifica sua nova configuração, transferindo a responsabilidade pela educação para os profissionais – gestor, professor, técnicos da escola, assim como também para os pais e para a sociedade, foram colocados em “xeque”.

Delimitou-se princípios e concepções definidoras da postura de um gestor, agora, comprometido em construir relações democráticas na escola significando ser aquele:

Defensor de concepções democráticas e participativas, de uma organização como prática da liberdade, isto é, de organizações autônomas e autogovernadas, arenas indispensáveis à democracia política, social, econômica, cultural etc. A grande contribuição em termos teóricos e práticos, que a este propósito acabará por ser suscitada a partir da sua experiência como político-administrador escolar, desde a Secretaria Municipal e do convívio com sua equipa de governo, é exatamente a de retomar e aprofundar suas concepções iniciais, agora por referência mais imediata dos problemas da governação democrática da educação e da escola pública. (Lima, 2002, p. 69).

Defender a democratização da escola implicam pôr em prática os princípios de participação do coletivo da escola e desenvolver ações para a construção de autonomia que remete a momentos de reflexões e debates que permitem a consolidação de estratégias que contribuam com a melhoria das relações humanas e dos processos formativos da construção dos conhecimentos nos espaços das escolas brasileiras.

Como construir autonomia administrativa e didático pedagógica quando a gestão é indicada politicamente? Ainda que nessas condições haja algumas oportunidades para que a gestão da escola possa dialogar com seus pares e decidir coletivamente, é preciso que os Conselhos Escolares cumpram suas funções órgão que tem função deliberativa assim como fazer valer as ações previstas no projeto Político Pedagógico. Esses mecanismos se-

rão considerados como as mediações possíveis no contexto da escola pública como fundamentais à democratização da escola.

Considerando, ainda, nesse enfoque que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa porque compartilha suas opiniões e experiências para composição do seu material sem comprometer os resultados. Para isso, ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições, para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa; sem adiantar explicações, nem se deixar conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Oliveira (2008, p. 100) também contribui para o entendimento dessa abordagem de pesquisa dizendo que está “se propõe a estudar relações complexas, sem o isolamento de variáveis, buscando compreender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural”.

A pesquisa é constituída de alguns momentos que estão interligados, porém, por questões didáticas, serão descritos aqui de forma separada. No primeiro momento do trabalho, foi feita a construção do projeto, o estabelecimento do vínculo com a instituição pesquisada e, principalmente, o levantamento teórico ou a “pesquisa bibliográfica” sobre os conceitos referentes a temática do estudo, pois segundo Gil (1994) esta se desenvolve a partir da leitura e análise de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos científicos, documentos etc. Lakatos (2010) também explica a respeito desse tipo de pesquisa, apresentando dicas de como proceder quando se desenvolve essa técnica, uma vez que:

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas, compreendendo a maneira pela qual estão organizadas, e estruturar as ideias de maneira hierárquica (Lakatos, 2010, p. 9).

Esta caracterização permite compreender que dentro do caráter analítico o pesquisador passa a realizar a interpretação, articulando com os pórticos teóricos apontando elementos que atribuem sentido e significado para o objeto analisado decompondo em parte para se chegar à possível conclusão relativa dos conhecimentos.

Para o segundo momento, caracterizado pela “pesquisa de campo” experienciou-se uma escola da rede pública municipal de Cametá/PA, do campo – EMEIF São Pedro.

Segundo Oliveira (2008, p. 98) “a expressão pesquisa de campo refere-se normalmente à pesquisa descritiva com a coleta de dados em fontes orais por meio de utilização de entrevistas, formulários e questionários”.

A entrevista transformou-se em aplicação de questionário para preservar protocolo de distanciamento social, sem perder sua essência. Sobre entrevista de modo geral, Ludwing (2009, p. 65) diz que “é um recurso disponível ao pesquisador”, pode-se conceituá-la como uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas, nos locais da pesquisa tal como Gil (1994, p. 113) “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, cuja mesma terá espaço fundamental na pesquisa, onde foram entrevistados: professores e alunos da referida instituição de ensino.

Ainda sobre esta etapa da pesquisa, a fim de coletar dados, foi realizada a observação ativa que, “pois, ela consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 1994, p. 107-108).

No terceiro momento, partiu-se para a análise dos dados coletados, na qual foi utilizado o enfoque crítico-dialético, que possibilita uma visão dinâmica, conflitiva e heterogênea da realidade (Texeira, 2005), ou seja, permite um olhar reflexivo ao analisar os fenômenos encontrados frente aos conhecimentos te-

óricos construídos durante a pesquisa. Segundo Severino (2007) é o momento de analisar as comunicações (entrevistas e observações) a fim de encontrar pontos relevantes para interpretar os dados, descrevê-lo e articular teoricamente, para se chegar a uma conclusão relativa dos conhecimentos da pesquisa.

Entende-se que seja necessário que a análise gere acréscimo de informações a um conhecimento já existente a partir do desvendamento de temas “vivenciados” podendo contribuir com a dinâmica de inovação do saber científico, a partir de inferências que apontarão novas perspectivas de investigação visto que “[...] Esse acréscimo pode significar desde uma nova concepção teórica até o simples de outras questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos posteriores” (Lodkemenga, 1986, p. 49), dentro desta lógica Mazzatti e Gewnidsznajder (1998) salientam que “é um processo complexo, não linear que implica um trabalho de educação, organização, interpretação dos dados que se inicia, já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”.

Assim, as entrevistas e relatos (transcritos) com as articulações teóricas, tendo em vista a construção de conhecimentos sobre o objeto estudado e os princípios da gestão democrática o que inclui a atribuição do gestor, considerando a experiência da EMEIF de São Pedro na localidade de Marinteuva, Cametá/PA, possibilitando as intervenções nas realidades educacionais no contexto escolar.

O texto deste artigo ficou organizado, além desta introdução e das considerações finais, em dois tópicos principais. O primeiro tópico *a gestão democrática da escola pública: conceitos, concepções e implicações para uma educação de qualidade social*, trata de maneira bem específica do conceito de gestão escolar; enquanto que o segundo tópico *a gestão democrática na experiência da EMEIF São Pedro: questões organizacionais e pedagógicas em uma escola ribeirinha* que traz em seu conteúdo mais um subtópico que aborda o Conselho Escolar e o

782 | Projeto Político Pedagógico na respectiva experiência de gestão tendo o campo empírico e sua conexão com o marco teórico abordado no primeiro.

Por sua vez, considerações finais deste trabalho, com as principais impressões deixadas pela pesquisa, bem como os resultados que a mesma trouxe do campo mais teórico e documental e das considerações dos sujeitos que compartilharam deste momento de reflexões a respeito da gestão escolar in lócus.

A gestão democrática e suas contradições na escola pública: conceitos, concepções e implicações para uma educação de qualidade social

Os debates em torno da democratização do ensino têm chamado atenção dos pesquisadores, profissionais da educação e entidades que defendem a educação pública e gratuita na tentativa de explicitar diferentes enfoques dos quais servem de base para estas reflexões a gestão democrática.

Para dar corpo ao texto que ora apresentamos como resultado do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Pará procuramos problematizar as concepção e preposições que tendem confundir os princípios da democratização da educação e da gestão democrática em nosso país.

Importante demarcar inicialmente algumas medidas oficiais sobre a gestão democrática tomando por base a década de 1980, tendo em vista a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pois ela vem incorporar a democratização da educação pública no seu artigo 206, inciso VI. Destacando: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” para a garantia de padrão de qualidade na educação.

Segundo o Artigo 206 da a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A partir daí os debates tomam força e ganham resistência no cenário nacional, com isso começa a luta acirrada pela democratização da educação brasileira. A década de 90 foi marcada pela expansão das políticas públicas implementadas pelo Estado que visou modernizar as instituições de ensino e suas ações no seu entorno por meio da política neoliberal. Um documento produzido sobre a gestão pública - Plano Diretor de reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995)¹ traz a ênfase na gestão gerencia e explicita a necessidade de ultrapassar a gestão burocrática, quando

[...] pretende-se reforçar a governança- a capacidade do governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficien-

¹ O texto do documento PDRAE (BRASIL, 1995) apresenta a administração nos moldes ou modelos e propugna uma gestão gerencial que leve em consideração a dinâmica da sociedade. A administração patrimonialista de viés imperial, a administração burocrática que surge de um Estado Liberal para combater o nepotismo e, agora a gerencial para atender a cidadania.

te, voltada para si própria e para o controle interno para uma administração gerencial, flexível e eficiente, voltada para a administração da cidadania (BRASIL, PDRAE, 1995, p.19).

Como vemos, estrategicamente o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC passa a impressão de uma ampla democratização da gestão pública, trazendo no campo da educação algumas iniciativas, mas a gestão escolar democrática que se enfatiza na Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) aparece de forma tímida. No seu artigo 14, está definida as prerrogativas de gestão da educação pelos seus entes federados – estados e municípios - em vista de ser a gestão democrática um princípio constitucional capaz de propiciar a melhoria na qualidade de ensino das escolas e um importante avanço na educação.

No entender de Paro (2002, p. 25),

a escola pública brasileira só poderá ser considerada pública quando for democrática; do contrário, ela apenas será um sistema de ensino estatal mantido precariamente pelo Estado brasileiro, sem demonstrar qualquer preocupação com a melhoria do ensino no Brasil.

Percebe-se, pelo trecho acima, que o autor faz relação da qualidade do ensino brasileiro com a gestão das escolas, mostrando que uma escola democrática no Brasil é apenas uma ideologia do que deveria ser, pois é algo que está longe de acontecer porque esse é o desejo das classes dominantes e uma escola democrática poderia levar os sujeitos a contestarem essa dominação.

No processo democrático da escola podemos encontrar diferentes mecanismos que ajudam na construção da sua autonomia: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e Escolha de diretores por eleições diretas, porém os interesses políticos ligados ao Estado na conformação com o sistema capitalista fazem a opção em “indicar” seus gestores educacionais. Na escola em pesquisa o processo de escolha de gestores se dá através de

indicação política, os gestores são indicados por prefeito, vereadores ou alguma liderança política da própria comunidade onde a escola está inserida. Quando Macciochi constata:

O Estado arquiteta o consentimento por meio de processos educacionais e, desta forma, em suas várias instituições pode refletir não só os interesses da classe dominante como também os interesses percebidos das classes subordinadas que, através da exposição a poderosas forças ideológicas, passaram a considerar seus interesses como sendo idênticos aos da classe dirigente (Macciochi, 1980, p. 155).

Para Macciochi o Estado planeja o processo de organização dentro da sociedade ou dentro das intuições para que seus interesses sejam alcançados de forma que as classes trabalhadoras se tornem submissa à classe dominante. Porém, o processo educacional constitui-se como elemento de emancipação e libertação das amarras ideológicas.

A indicação do gestor escolar é discutida por Arroyo (1983, p. 128), ao dizer:

[...] o diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos do jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor escolar era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar.

Na visão de Arroyo a indicação dos gestores escolares por políticos se torna uma maneira que ele tem para se tornarem detentores do poder e da troca de interesses políticos, o gestor exerce um cargo de confiança onde na maioria das vezes se tornam uma moeda de troca nas mãos dos políticos. Nas palavras de Paro (2002, p. 11),

Esse diretor escolar, por um lado, é considerado a autoridade máxima da escola, mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de res-

ponsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado. [...] essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola.

Diante do exposto, se faz necessário que a escola busque se organizar democraticamente com vistas a objetivos transformadores, pois assim ocorrerá uma transformação significativa na educação. Pimenta (1986) acredita que, para se conseguir a democratização de uma escola é preciso transpor os muros institucionais e introduzir a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões pedagógicas e setoriais da instituição de ensino. Essa assertiva de Pimenta nos leva a afirmar a importância do Conselho Escolar como órgão que envolve representação de todas as categorias da escola.

Destaca-se que o conselho escolar zela pela manutenção da escola, monitora as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino, ele tem as funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para gestão democrática das escolas públicas.

O Conselho Escolar tem papel fundamental nas instituições escolares, tendo assim a garantia da participação na comunidade e todos os seguimentos da instituição de ensino na elaboração, planejamento das atividades que fazem parte da escola, como conselho escolar, grêmios estudantis, elaboração do projeto político pedagógico etc. Nesse sentido, compreende – se, que

com esses princípios democráticos têm o poder de proporcionar a independência dos indivíduos do regime de verticalização em que se encontra o gestor escolar. Assim acredita que:

A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. Assim, a escola tem sua finalidade definida na filosofia da educação, que concebe o ser humano em suas dimensões individual e social, e na sociologia, situando-a no tempo e espaço social. Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o ser autônomo e livre, mas que se realiza pelo fazer ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade. Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados (Bordignon; Gracindo, 2006, p. 154).

A participação da comunidade escolar envolvidos mais diretamente no processo escolar- coordenadores pedagógicos, professores, gestores, funcionários, pais, alunos permite que o ambiente escolar se torne um espaço de convivência, proporcionando vivência e experiência no sentido dado por Jorge Larrosa (2021) ao afirmar que a experiência tem a ver com a formação e a transformação do sujeito. Uma educação mais experiencial seria mais consciente, mais inteligente, mais interessante.

Para Fulgêncio (2007), a democracia designa um modo de vida numa sociedade em que se acredita que cada indivíduo tem direito de participar livremente dos valores dessa sociedade. Dessa forma, o cidadão tem a oportunidade de participar livremente do processo decisório que afetam determinada sociedade.

Uma gestão democrática é a construção ou organização de um grupo de trabalho dentro de uma instituição de ensino, ou seja, da escola, tendo em sua essência o trabalho coletivo, objetivando as soluções dos problemas encontrados em um de-

788 | terminado meio social ou em uma sociedade, se tornando uma forma democrática de construção participativa que envolve toda comunidade escolar.

Portanto:

[...] quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (Brasil/MEC/SEB, 2004, p. 26).

O diálogo é essencial para o conhecimento, entendimento e compreensão da realidade, é através dele que se realizará o diagnóstico da realidade em que a escola está inserida, quais suas demandas, suas necessidades, seus problemas, entre outras situações, ou seja, para fazer o diagnóstico dentro do processo de planejamento democrático, é de suma importância conhecer a realidade, levantando informações para propor soluções efetivas para superar os obstáculos e chegar nos objetivos desejados.

Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si. De outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais: criação e transmissão de saberes, socialização dos futuros cidadãos, desenvolvimento de competências profissionais, tudo de acordo com seus limites e possibilidades (Azevedo, 2010, p. 2).

Então, o diagnóstico das problemáticas se constrói na prática da convivência, das observações, do diálogo e da realidade em que a instituição escolar está inserida, estando sempre observando o que está distanciando a escola do que pretende alcançar no futuro. Portanto, a gestão democrática escolar, precisa ser executada por todos os seguimentos que compõem a comunidade escolar. Assim tem-se:

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação e profissionais em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter - grifos da autora (Ferreira, 2006, p. 113.)

O que Ferreira ressalta em sua abordagem é essencial na medida em que os gestores das instituições escolares ainda agem de forma isolada na elaboração da proposta pedagógica, quando não, eles deixam a cargo dos coordenadores pedagógicos. Precisa-se superar essa prática da consciência individual entre os indivíduos que formam o fazer pedagógico das escolas.

As contradições de gestão democrática na experiência da EMEIF São Pedro: questões organizacionais e pedagógicas para uma escola ribeirinha

Para trazer as principais ideias que sinalizam indícios de gestão democrática na escola que foi campo empírico deste estudo, faz-se necessário apresentar a referida escola a fim de caracterizá-la.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro está localizada na Ilha Marinteua, região ribeirinha do município de Cametá, estado Pará e, atualmente, atende aos alunos do seu entorno na localidade de Marinteua, além de outras ilhas mais próximas que também estão localizadas às margens do Rio Tocantins.

Explicitemos, pois que o histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro encontra-se muito atrelado aos fatos que se sucederam na própria localidade, mas este histórico foge ao recorte deste estudo. Apenas iremos retratar de forma breve alguns pontos da história com os principais atores que protagonizaram essa conquista e aprofundar os seus dados mais recentes e discutir o esforço de alguns moradores da região e do entorno que pleitearam atendimento escolar aos seus filhos e dos vizinhos, uma vez que a linha de pensamento da época acabava por desestimular essa busca de direitos.

Assim, os pioneiros para a concretização dos primórdios da escola foram pessoas

ímpares e que, de fato, lutaram contra o sistema vigente para que assim a largada fosse dada para que hoje essa escola existisse e que tem importância central para os desdobramentos da oferta do ensino fundamental e da educação infantil.

Na década de 1950 deu-se início aos trabalhos da primeira escola de ensino com o

professor Valdemar Magalhães que estudou no Seminário de Santo Antônio de Pádua no município de Baião e contou também com o professor Oscar de Freitas. O trabalho executado por

esses professores era remunerado pelos pais de alunos. É importante frisar, nessa perspectiva, era que o ensino iniciado não tinha nenhuma relação aos órgãos públicos, até mesmo porque o incentivo dado por esses era muito pouco, assim, o ensino dado era mais com o objetivo de alfabetizar esses alunos ou ao menos ensiná-los a escrever o próprio nome completo.

Com isso, o intuito desse primórdio de escola tinha como primazia a alfabetização

e contava com o ensino das partituras musicais. Já por volta da década 1960, assume o cargo já como professora oficializada pelos Órgãos públicos e, assim, remunerada por estes, a senhora Maria da Conceição Satiro de Melo. Aos poucos outros professores foram acrescentados ao quadro como Alexandre Ribeiro, Maria Iranisdes Lopes Nunes, Maria Doracir Caldas, Nadir Oliveira Alves, Dinair Furtado Guimarães.

Vale ressaltar que o ensino era ministrado em casas de alguns moradores da localidade, pois o poder público ainda não tinha construído uma escola para que assim as aulas fossem ministradas nesse espaço. Portanto, foi um longo processo para que fosse concretizado de forma fiel à ideia de escola, enquanto espaço físico e detentor das estruturas comuns à esta.

Em 1985 pela luta da população local o poder público na figura do então prefeito Waldoly Filgueira Valente deu ordem para que fosse construído o primeiro prédio da escola. O prédio que contava com apenas uma sala de aula, uma cozinha e um único banheiro foi ampliado com espaços mais adequados, embora não sendo o ideal para a comunidade do campo.

Em relação à reforma executada pelo então prefeito Waldoly Filgueira Valente, na gestão do diretor Luiz Carlos Gomes Veiga entre 2017 e 2020 o prédio escolar sofreu reformas no primeiro bloco, além da implantação de um segundo bloco, sendo hoje o prédio escolar tendo como diretor, Joaquim do Carmo Braga, vice diretor, José Raimundo Lobato Corrêa Neto e coordenador pedagógico Luiz Carlos Gomes Veiga, contendo 383

792 | alunos regularmente matriculados no ensino fundamental e 120 alunos matriculados no ensino médio e 32 funcionários entre professores e apoio. A escola é composta de 11 salas de aulas, uma cozinha, um auditório, uma secretaria, uma diretoria, uma biblioteca, banheiro masculino e feminino, além de outras dependências.

Sobre o entendimento de gestão da escola nas palavras do diretor da EMEIF São Pedro:

Entende-se por gestão democrática a organização e a participação do coletivo, onde gestores, professores, funcionários da escola, pais, alunos e todos os envolvidos dentro e fora da comunidade escolar podem participar de maneira ativa nas decisões que contemplará o que é melhor para o desenvolvimento da educação. Os princípios que rege a gestão democrática são: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber, a democracia é uma forma de participação de todos os agentes da comunidade escolar. (Diretor, 2022)

Por sua vez, o vice-diretor da EMEIF São Pedro diz que:

A gestão democrática, como o próprio nome sugere, é a descentralização do poder, da tomada de decisões do diretor escolar (*gestor autocrático sic*), para dar vez e voz a todos os membros do grupo/equipe, tendo como um de seus princípios a participação e decisão coletiva. (Vice-Diretor, 2022)

Podemos inferir dos depoimentos que a equipe gestora da escola que tomamos como campo empírico tem domínio do conhecimento teórico e legal acerca da gestão democrática. O diretor se apropriou de uma das diretrizes da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), acerca da democratização da educação. O vice, também apresentou importantes argumentos, embora ao se referir ao gestor autocrático tenha dado ênfase para um processo hierárquico e centralizado o que vem contrariar com a ideia que defendemos, pois a: “Liderança autocrática é um modelo de gestão em que o líder tem a palavra final sobretudo e ten-

de a não ouvir ou aceitar opiniões divergentes” (liderança-autocrática, S/D. disponível <https://www.siteware.com.br/lideranca/lideranca-autocratica>).

Já gestão democrática é o processo contínuo de construção de experiências que tem por base a participação e a integração dos agentes sociais na formação de conhecimentos que viabilizou as relações de trabalho coletivo de atividades educativas no aprendizado escolar, favorece as intermediações de intercâmbio, entre os sujeitos na ação de aquisição do saber escolarizado, segundo Luck (2008, p. 12) o papel do gestor escolar:

É prezar pela qualidade do ensino que a instituição propõe para os alunos, pois a escola é um dos lugares comuns a afirmação de que vivemos em momentos de mudanças que exige a participação por meio de estratégias democráticas que possibilite a integração dos indivíduos no compartilhamento de experiências coletivas, que visam abertura dos debates e divisões dos envolvidos tanto nas atividades de ensino quanto na administração escolar.

A democracia é um exercício que requer de cada cidadão a sua participação, bem como autonomia pautada na escolha, respeito e formas diversas de manifestar o pensamento e a linguagem, pois a qualidade do ensino depende em parte do tipo de gestão que assume de fato a escola a partir da democracia e tomada de decisões no conjunto das relações sociais estabelecidas na instituição como um todo.

Para o coordenador pedagógico da EMEIF São Pedro:

A gestão democrática dentro da minha compressão parte de um modelo de gestão que tem em seus princípios a participação de diferentes sujeitos presentes na escola, construindo de forma participativa e colaborativa uma gestão comprometida e transparente, permeada por princípios ético e morais. (Coordenador, 2022)

Corroborando a resposta do coordenador pedagógico da escola se remete ao comprometimento com a transparência e à

794 | ética no seu trabalho. O docente se remete à essência do termo gestão democrática em sua resposta à pergunta sobre este termo e sua importância, dizendo;

Seguindo a significância do termo Democracia – governo do povo- podemos inferir que Gestão Democrática refere-se ao trabalho que leva em consideração todos os participantes do processo educacional, cito: docentes, discentes, pais e representantes dos locais de inserção. Ouvir, entender, promover ações altruístas, ou seja, inclinar os espaços escolares ao compartilhamento do saber a fim de desenvolver habilidades cognitivas, mas também humanas. (Professor 1, 2022)

Já o docente 2, diz que:

A gestão democrática é um meio de promover a autonomia e a descentralização das tomadas de decisões. Ela surge como um mecanismo de participação para promover ações favoráveis que culminam no trabalho em equipe, em que o diretor escolar adota um papel de articulador das ações, interagindo com a equipe e articulando as ideias, os ideais a serem seguidos e as melhores estratégias com a finalidade de encontrar soluções e meios seguros para vencer os desafios e as problemáticas intrínsecas da escola. (Professor 2, 2022)

Por sua vez, o docente 3 assegura que:5

O próprio nome já diz “Gestão democrática” é a participação de todos ligados à escola no importante desafio das políticas educacionais no cotidiano da escola, de maneira participativa e colaborativa. (Professor 3, 2022)

A escola é um dos espaços de convivência humana, do encontro das pessoas da formação de identidades que tem como base o trabalho coletivo, vivências de relações de experiências que se consolidam na formação do aprendizado, constituindo para os demais, meios facilitadores para a promoção da cidadania, que resulta nas práticas sociais de uma educação para todos os envolvidos na comunidade escolar.

Os debates em torno de gestão democrática no âmbito da

instituição de ensino que perpassa por princípios de autonomia e de participação assume contornos de efetivo processo decisório. Nos moldes da descentralização da gestão gerencial há por parte dos sujeitos uma participação limitada, apenas operacional Segundo Oliveira (1999, p. 40): “[...] é necessária uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata média em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional”. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de São Pedro, na localidade de Marinteuva, município de Cametá-PA, tem buscado experiências no modelo de gestão democrática, consolidado com os compromissos e trabalhos coletivos da comunidade escolar como um todo, pois a participação dos sujeitos que cooperam com a educação remete a um entendimento de que a melhoria do ensino depende em parte dos professores, coordenação pedagógica, diretores, famílias, alunos e alunas, servidores que integram os agentes da instituição educacional de ensino.

De acordo com Freire (1997, p. 35) a educação trata de um direito:

[...] humano universal, sendo este um instrumento para a garantia dos direitos básicos e dos valores democráticos com vistas à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Desta forma, se propõe uma educação que transforme a atual realidade escolar, ou seja, uma conscientização sobre o modelo educacional, que busca conhecer a realidade dos educandos para assim agir sobre ela, transformando-a, ao ponto que educadores e educandos se caracterizem como sujeitos de um mesmo processo (Freire, 1997).

Neste sentido, compreende-se que a construção de uma gestão democrática se torna um exercício permanente de reflexão, ação tendo como ponto de partida o reconhecimento da educação como direito universal, pois considera os valores morais éticos, as realidades dos alunos, os professores, a conscientização como elementos essenciais na decisão do gestor democrático no ambiente educativo da escola.

Refletir sobre as experiências dos atores na escola a partir de processos de gestão democrática, significa dizer que todos os agentes sociais têm papel importante nas tomadas de decisões sobre os assuntos da escola e da educação que aí ocorre. Segundo Freire (1997) as relações estabelecidas entre os indivíduos permitem os debates e reflexões em torno de uma proposta de ensino que chegue ao consenso de todos e o gestor democrático é aquele que se coloca com um (a) colaborador (a) da educação, tendo em vista a melhoria do nível educacional e de vida da comunidade escolar. Para Luck (2010) a gestão de uma unidade de ensino.

Estabelece uma dimensão com enfoque de atuação na qualidade da educação, que objetiva promover a organização mobilização e a articulação de todos as condições materiais e humanas essências para assegurar o avanço dos métodos educacionais dos estabelecimentos de ensino, contribuindo para uma aprendizagem eficaz, de modo a tornar os alunos capazes de enfrentar, da melhor maneira possível os desafios da sociedade complexas e da economia centrada no conhecimento. (Luck, 2010, p.45).

Estas assertivas nos ajudam a entender que a dimensão da escola e do ensino na qual este ocorre sob o enfoque da gestão democrática certamente possibilita melhoria dos serviços e da qualidade do ensino.

Os seus objetivos, organização, mobilização social e articulação de em torno das necessidades humanas, assegurando métodos educacionais que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos, remetendo para estes os compromissos com a educação, a formação decorrente do ensino-aprendizagem tem na gestão democrática princípios fundantes de liberdade que tornam os seres mais críticos e responsáveis com os outros e consigo, sendo este o desafio da escola São Pedro, dentro de uma lógica dinâmica, a trabalhar aspectos em direcionamento de uma construção de gestão democrática voltadas para os interesses dos educandos, bem como os relacionamentos entre as pessoas

que possam transformar as realidades do ensino, promovendo a integração para a formação da cidadania .

Gadotti (2010) ressalta para que a educação “atribui sentido para formar cidadãos conscientes e críticos do mundo social”, porém precisamos compreender que para chegarmos a tais finalidades necessitamos de intermediações de gestão democráticas que tenha o espírito de liderança, mantendo – se relações de cooperação que envolvem os agentes da própria escola.

A demanda por uma gestão escolar democrática deve orientar-se por princípios de comprometimento com o ensino, conduzindo os gestores a refletir a respeito de sua prática administrativa e política, para que possam ser capazes de construir um ambiente de uma gestão participativa que evidencie a responsabilização de cunho político-pedagógico.

Isso significa que a gestão democrática não deve ser restrita apenas a administrativa de uma escola, mas sim ter também como seu foco principal a gestão pedagógica, respondendo as demandas da comunidade de forma a inseri-la na e com a escola nos seus problemas A respeito de uma gestão democrática e pedagógica falaremos mais adiante acerca dos mecanismos que podem democratizar a escola, dentre outros: O projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar.

O conselho escolar e suas atribuições na experiência da Escola Municipal São Pedro

O Conselho Escolar é um colegiado, fruto do movimento de educadores e defensores da escola pública, democrática e de qualidade. Sua constituição se dá por membros natos e por representantes das demais categorias ou segmentos da escola: representantes dos alunos e dos pais, representantes de professores e de servidores.

Cada categoria escolhe seus representantes na quantidade equivalente aos membros natos, sendo um titular e os demais suplentes A política de fortalecimento dos conselhos escolares

798 | apresenta-se em registro oficiais, decretos, leis e na atuação comprometida de muitos técnicos da educação em diferentes instâncias e níveis da gestão da educação, como também, no sonho de muitos profissionais que vislumbram os conselhos escolares como um espaço de efetiva participação e melhoria na qualidade da educação.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento, instituído por portaria ministerial, em 2004, o mesmo tem como seus objetivos: I - Ampliar a participação das comunidades escolares 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 implantação de conselhos escolares; IV - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a 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 (Brasil, 2004, p. 7).

Ao estimular a descentralização do financiamento por meio das ações do Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE os conselhos perderam de vista suas funções deliberativas e consultivas, passando a ser meros fiscalizadores de recursos. No entanto, atribuições do Conselho Escolar definem-se em função das condições reais da escola, da organização do próprio Conselho Escolar e das competências dos profissionais em exercício na unidade escolar. Nesse sentido, de acordo com o Portal do Ministério da Educação cabe aos Conselhos Escolares

“deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução

das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação” (MEC, 39 2014, s/p).

Os conselhos reafirmam, tanto nos aparatos legais como nas práticas vinculadas a sua função e atuação, que a gestão democrática nas escolas públicas que tem no estabelecimento de seus mecanismos legais a participação política da população como um de seus pilares, ou seja, a participação da comunidade que é tida como condição à democratização (RISCAL, 2010).

Sendo assim, ele é uma nova forma de organizar a gestão da escola através da divisão de responsabilidades. Através dele é possível ampliar as possibilidades de soluções dos problemas e reforçar compromissos, criando a possibilidade de mudança porque permite a união entre as pessoas. Com o auxílio do Conselho Escolar a escola também pode tornar-se mais justa, pois nela estão representados os interesses dos diversos segmentos da comunidade.

Os conselhos escolares em suas quatro principais funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (BRASIL, 2004) consolidam inúmeras possibilidades de atuação e exercício de habilidades fundamentais à cidadania. É responsável pelas atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em questões definidas na legislação e no regimento escolar.

O conselho Escolar é composto por representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, entre eles: pais, alunos, direção, professores, funcionários e especialistas em assuntos educacionais. O objetivo do conselho escolar é cuidar da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. É função de o conselho escolar definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e professores. O conselho será a voz e o voto dos diferentes

800 | atores da escola, internos e externos, sobre os diferentes pontos de vista.

Sobre o Conselho Escolar o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico da EMEIF São Pedro falaram do funcionamento e da importância desse órgão para a escola e para o processo de democratização na instituição de ensino. O Diretor disse que as tomadas de decisões são realizadas mediante consenso entre os envolvidos.

Esse processo acontece de forma democrática e participativa através de reuniões entre a comunidade escolar e comunidade local, onde sempre é realizado diálogos entre eles para decidirem o que é o melhor para escola no todo como também para comunidade local, visando sempre a melhoria para educação dos alunos. (Diretor, 2022)

O Vice-diretor faz uma reflexão da importância e benefícios da participação da escola e principalmente da comunidade no Conselho Escolar após reafirmar ter conhecimento do CE:

Escola e comunidade devem ser parceiras, devem andar juntas e de mãos dadas, pois têm os mesmos objetivos que é a educação das crianças. A família é um segmento de extrema importância na aprendizagem dos educandos, quanto mais os pais se envolvem, mais os filhos sentem-se motivados a aprender. O conselho escolar é composto em sua maioria por moradores da comunidade, que se reúnem para decidir sobre compras e também sobre questões pedagógicas e administrativas. (Vice-Diretor, 2022)

O Coordenador pedagógico falou do processo de elaboração do Conselho Escolar e como se dá as tomadas de decisões relacionadas às ações da escola.

A interação entre escola e comunidade é essencial para o bom funcionamento do Conselho Escolar, tanto que existe representantes da comunidade que faz parte do conselho. A escolha do conselho escola acontece por meio de eleição em

que é escolhido os membros que farão parte do conselho. Nele existem representa da gestão, coordenação, dos professores e da comunidade. Todos participam de todas ações e decisões que envolvem o conselho, seja, nas escolhas de programas e projetos, seja na compra de materiais para a escola, bem como na administração da parte financeira. Todas as ações são pautadas pelo diálogo entre os conselheiros (Coordenador Pedagógico, 2022).

É de suma importância o funcionamento e a participação do Conselho Escolar para o processo de democratização das instituições de ensino. Entretanto, o Professor 1 apontou a inatividade do Conselho Escolar na referida escola.

Não tenho observado as atuações e funcionamento do Conselho Escolar. (Professor 1, 2022)

Para o Professor 3, no momento, o Conselho Escolar encontra-se inadimplente com as prestações de contas, mas havia, anteriormente, a interação entre escola e comunidade nas tomadas decisórias.

O conselho da EMEIF São Pedro atualmente se encontra inadimplente, mas havia essa interação entre escola e comunidade através de reuniões para prestação de contas ou debater na intenção da destinação de algum recurso financeiro. (Professor 3, 2022)

Nas falas dos professores 1 e 3, percebe-se que atualmente o Conselho Escolar se encontra inativo, contudo, o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico ressaltaram que mesmo estando inadimplente, ainda assim, há a deliberação das decisões em conjunto com a comunidade para fortalecer a democracia na escola.

Reiteramos que a inadimplência dos conselhos escolares, segundo o relato acima, tem implicações para as tomadas de decisões e reflete a falta de conhecimento dos conselheiros sobre seus papéis ou irresponsabilidade de outros quanto as direções a tomar e finalidades dos recursos.

O relato da Professor 3 (2022) que enfatiza o papel dos conselhos escolares sobre os recursos financeiros é decorrente da Política do Ministério da Educação -MEC-, ao criar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), transformando os conselhos em Unidades Executoras para fins eminentemente de fiscalização, operando uma inversão nas finalidades dos conselhos como órgão de democratização da escola:

O Conselho Escolar, inserido na estrutura de poder da escola, não atua complementarmente, nem é dotado de personalidade jurídica independente, mas se constitui na forma de organização política da comunidade escolar e local, para exercer, enquanto público, o poder de pensar e decidir sobre a organização política e pedagógica da escola, observando a legislação brasileira em vigor. (Brasil, 2009, p.43)

O trecho nos revela que os conselhos partilham o poder político no ambiente escolar não sendo meros executores dos recursos financeiros.

O projeto político pedagógico e seu papel no ambiente escolar

As discussões sobre a presença dos Projetos Político Pedagógico (PPP) nas escolas e dos Conselhos Escolares (CE) estão intimamente vinculados às discussões acerca da gestão democrática. A lei de educação assim considera:

Art. 12. 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; [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (Brasil, LDB 9.394, 1996).

As articulações com a comunidade escolar podem se dar por vias do PPP e outras ações da escola. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de ser uma exigência legal, expressado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), permite a revelação da

identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, apresenta a função, os objetivos, a natureza escolar e o papel social, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular que servem de bases para subsidiar a prática educativa da instituição.

O projeto político pedagógico deve ser construído coletivamente por todos os segmentos da comunidade escolar de forma que venha contemplar todos, sem diferença de raça, cor ou religião, ele tem um papel fundamental na construção da identidade da escola, fazendo com que todas as atividades da escola sejam norteadas e executada com a participação coletiva. Para Padilha (2001.p.73)

[...] pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente.

[...] abemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as dificuldades (“não temos tempo”, “não temos pessoal qualificado”, “a burocracia é tanta”...), as resistências (“já fizemos isso e não deu certo”, “nossa escola já tem projeto”, “sem salário não dá”...), os limites e obstáculos (comodismo, imediatismo, formalismo).

Na visão do autor, fica evidente a importância do PPP no âmbito escolar, principalmente pelo fato de o mesmo ser uma construção do coletivo, envolvendo indivíduos de todos os segmentos dentro da comunidade escolar, sem mencionar o fato de que na tomada de decisão pelos gestores, devem ser levadas em consideração as carências e necessidades da comunidade escolar para que todos sintam-se contemplados pelo PPP.

O planejamento é algo imprescindível em qualquer instituição ou atividades que venham ser desenvolvidas de forma individual ou coletiva para se ter os objetivos alcançados. No entendimento do gestor da escola EMEIF São Pedro sobre seu conhecimento ou não do tema, a importância e o significado do projeto político pedagógico (PPP), vejamos o relato:

Sim, conheço. Ele é trabalhado diariamente, pois o PPP além de ser um guia para um desenvolvimento educacional de qualidade, buscando sempre a melhoria para todos, ele é o cérebro e o coração da escola, onde deve ser colocado em prática não só pela gestão, mas por todos os educadores. (Diretor da Escola, 2022)

O vice-diretor da EMEIF São Pedro, sobre a mesma questão se manifestou, dizendo o seguinte:

Sim, conheço o PPP da escola, pois além de colaborar para sua construção, participei da socialização das partes e fiz a leitura do produto final. Todas as ações da escola, as concepções, as problemáticas, o regimento interno, o currículo, estão presentes nesse documento que orienta a prática administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino. (Vice-Diretor, 2022)

Pelos relatos acima, o projeto político pedagógico das escolas assume o papel principal na construção das diretrizes que vão nortear todas as atividades das instituições de ensino, logo todos os envolvidos devem de conhecê-los. O coordenador da EMEIF São Pedro, diz na sua fala que:

Sim, conheço. O PPP que é construindo coletivamente guia as ações da escola, pois todas as ações da escola são decididas de acordo com este documento, com aquilo que foi construindo coletivamente. Portanto, existe sempre, o diálogo entre o que a escola está fazendo e o que foi construindo de forma coletiva no documento. (Coordenador Pedagógico, 2022).

Levando em consideração os relatos acima e analisando o trabalho de Padilha (2001), verifica-se que tanto os relatos dos gestores quanto dos discentes corroboram com o que a literatura propõe, uma vez que os informantes conhecem o PPP e reconhecem sua importância para que a comunidade escolar esteja, de fato, representada e que os objetivos educacionais possam ser concretizados.

A direção o chama de guia das atividades da escola, entendendo-o como um planejamento que inclui as ações sem o que não seria possível atingir os objetivos da instituição e das atividades da escola que estão nele previstas. O coordenador ainda que diga que conhece não explicitou em que dimensão o PPP contribui. Se limitou dizendo que ele é construído coletivamente. A vice direção afirma ter conhecimento desse instrumento e salienta que ele reúne diferentes orientações acerca das atividades realizadas na escola, inclusive ele trata da concepção de educação.

Padilha (2005) referenda a visão de educação realizada na experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre onde a proposta de educação foi pautada em Paulo Freire para quem a educação deve emancipar o homem. Portanto, a concepção libertadora de educação é uma corrente da pedagogia que significa pensar o homem como agente de mudança, pois “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, p. 39).

Por sua vez os docentes da EMEIF São Pedro 1, 2 e 3, respectivamente, dizem que conhecem e acrescentam:

Participamos da sua construção. Na prática, busco desenvolver os objetivos e missão consonante com as orientações desse importante documento. Exemplo, atividades voltadas as reflexões ambientais e/ou contextuais, levando em conta as especificidades do entorno escolar. (Professor 1, 2022)

O Planejamento é um dos princípios básicos da administração, pois planejar implica um comprometimento com a ação. [...] Planejar torna possível estabelecer o que queremos a curto, médio e longo prazo; antecipar situações; organizar as atividades; estabelecer prioridades; avaliar. O meu Plano de Ensino Docente e os Planos de Aulas têm como pilares o PPP da escola, a proposta pedagógica sugerida pela Secretaria Municipal de Educação/Cametá e as habilidades e competências previstas na BNCC que precisam ser

desenvolvidas e alcançadas no decorrer do ano letivo, evidentemente considerando a realidade escolar ribeirinha da EMEIF São Pedro, bem como o público por ela a ser atendido, [...] respeitando a bagagem cultural e de conhecimentos prévios que os mesmos trazem consigo da convivência do seu dia-a-dia, pois estes fatores influenciam decisivamente nos processos de ensino e aprendizagem (Professor 2, 2022).

O PPP da escola foi criado com a participação de todos (professores, coordenação, direção, comunidade escolar, funcionários, [...]) e assim, todos os anos participo da ressignificação. Dessa forma coloco em prática no dia a dia da escola na sala de aula, através dos projetos e adaptando nas atividades e nos conteúdos. (Professor 3, 2022)

Os depoimentos acima revelam um pouco a compreensão do Projeto Político Pedagógico da escola enquanto instrumento norteador das atividades de ensino que nos seus debates e articulações são frutos da participação da comunidade escolar que parte das realidades dos alunos para ensiná-los nas práticas pedagógicas do cotidiano, considerando as experiências e compartilhamento de conhecimentos nas variadas ações de trabalho no ambiente educativo.

Segundo Vasconcelos (2007, p.27) “o projeto político pedagógico só vai ter sentido se eu, professor ou estudante, entender a inteireza, a beleza da profissão que eu escolher. O processo de sua construção, e o processo de formação dos educadores e educandos que dele participam”, caracteriza pela ação democrática entre os quais o gestor tem um dos papéis fundamentais que é conduzir os processos de forma coletiva com toda a comunidade escolar.

Dentro desta perspectiva, o PPP é um planejamento importante, uma vez que permite traçar metas e objetivos que estejam em consonância com as realidades sócio-histórica e cultural dos alunos, viabiliza, assim, articular os conteúdos de ensino com experiências que remetam aos processos formativos de maneira crítica, criativa e transformadora. Para Ferreira

(1997, p.38) na gestão educacional o projeto político pedagógico da escola “compromete-se por uma educação emancipadora” que no dizer de Freire (1996) caracteriza-se pela manifestação do pensamento na construção dos conhecimentos de maneira autônoma e responsável pela formação do ensino aprendizagem.

Considerações finais

A educação escolar é um fenômeno social caracterizado por estratégias e dinâmicas que envolvem indivíduos dependendo, em parte, de uma gestão democrática que tome como base os trabalhos coletivos de toda comunidade escolar, visando, com isso, a melhoria do nível educacional dos alunos, bem como a valorização de experiências dos educandos nos processos de formação de cidadãos por meio do aprendizado escolar.

Sendo assim, as experiências de gestão democrática na EMEIF São Pedro, localidade de Marinteuva município de Cametá/Pará, constitui-se de um conjunto de vivências e práticas sociais do cotidiano que levam em conta a participação e a integração dos educandos nos compartilhamentos dos conhecimentos que visam transformar as realidades do ensino dentro de uma reconstrução permanente de saberes que intermediam os diálogos entre os sujeitos na colaboração de atividades da educação rumo a aprendizagem escolar.

No entanto, é gritante a necessidade de práticas de gestão escolar que estejam de acordo com as necessidades dos alunos, pois as realidades sociais, históricas e culturais são meios que influenciam as capacidades cognitivas dos alunos na aquisição dos processos formativos dos conhecimentos, dando-lhes autonomia para pensar e reproduzir seu aprendizado no contexto de sala de aula, revelando, assim, o caráter criador que potencializa as habilidades para expressar a competência do próprio saber escolar.

Quando se analisa uma escola situada no campo e que trabalha nos moldes das escolas gerais da rede sem se atentar para as identidades dos sujeitos do campo, verificamos que há incongruências sensíveis que ultrapassam o currículo escolar, em vista das culturas que o campo desenvolve e seus saberes.

A escola, por ser um dos espaços das relações humanas que se fundamentam nas experiências do cotidiano, mas se remete para o âmbito educativo formal onde a democracia é um dos exercícios fundantes que permite para todos manifestar o pensamento, expondo suas ideias. Essa escola deve estar aberta ao diálogo e as situações de mudanças que temos de fazer para melhorar a qualidade da educação e de vida das pessoas.

No tocante à gestão, concluímos que a Escola São Pedro apresenta alguns vestígios de gestão democrática pela presença do Conselho Escolar e do Projeto Político Pedagógico. Esses mecanismos, entretanto, que deveriam expressar o espaço de interlocução com a comunidade pela representação das categorias da comunidade escolar não apresentam as condições favoráveis.

O CE pela inadimplência não só inviabiliza a participação legítima dos seus membros como dificulta a implementação de projetos que deveriam ajudar no processo educativo pela ausência dos recursos descentralizados que certamente não poderá gerir como Unidade Executora. Isto é, o CE não está sendo o órgão de execução de recursos e nem um espaço de tomada de decisão nas características desejáveis – função consultiva e deliberativa.

Portanto, as experiências de gestão democrática na EMEIF São Pedro na localidade de Marinteua apontam que é possível sua construção a partir da participação e interação dos agentes da escola entre os quais se cria um dado movimento e articulação de conhecimentos compartilhados que visam os trabalhos coletivos da educação, que os tornam importantes para promover um ensino de qualidade, bem como o exercício de cidadania como estratégias de participar das decisões que ocorrem no conjunto das atividades de ensino na escola.

Assim sendo, espera-se que estes resultados tragam à reflexão um tema antigo, mas com recorte muito atual e que seja fonte de inspiração para pesquisas, para os estudantes e para que esse debate esteja cada vez mais presente na sociedade, e no meio educacional.

Referências

ALVES, Mazzotti, ALDA, Juditli; GEWINDSNJDER, Fernando. *O método das ciências sociais, pesquisa quantitativas e qualitativa*, 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M.G. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 128, jul./dez. 1983.

AZEVEDO, J. M. L. de. *O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar*. 2010.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselho Escolar e a sua organização em fórum*. Brasília, maio 2009b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui-

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Publicada no D.O.U em 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 06 ago. 2019

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura. *Gestão Educacional e organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE, 2006.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da alternância*; Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FULGÊNCIO, Paulo César. *Glossário: Vade Mecum*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Educação e democracia escolar*. São Paulo: 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBANELO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã;

LUCK, Heloisa. *Gestão escolar: democracia e qualidade do ensino*, São Paulo: atua 2008

LUDWING, Antônio Carlos Will. *Fundamentos e práticas de metodologia científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACCIOCHI, Maria Antonieta. *A favor de Gramsci*. Tradução de Angelina Peralva. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. *Desmistificando a pesquisa científica*. Belém: EDUFPA, 2008.

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).

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação em Ação).

PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação Vocacional e Decisão: estudo crítico da situação do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1986.

RISCAL, Sandra A. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria C. Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

VASCONCELLOS, C.S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2007.

26

A gestão orçamentária das universidades públicas no período de 2019 a 2021: um estudo a partir do Campus Cametá-UFPA

Robson do Carmo Dutra Dias

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de gestão orçamentária que orienta a construção e execução das políticas públicas de financiamento voltados para as universidades públicas e analisa os impactos dos cortes nos seus orçamentos à luz da gestão da Universidade Federal do Pará, focando no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS). Metodologicamente a pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, classificada pela pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uma abordagem das discussões sobre a implementação e desenvolvimento das políticas neoliberais na gestão das universidades no período de 2019 até 2021. Para o embasamento teórico, fundamentou-se em autores como: Oliveira e Lima (2019), Amaral (2017), Chaves e Amaral (2020), Bresser Pereira (1996), entre outros. Os resultados mostram que os avanços da educação superior conquistados nos governos Lula e Dilma (2003 a 2016), tiveram retrocesso a partir de 2016 com Temer e principalmente partir de 2019 com o governo Bolsonaro. A UFPA, assim como o Campus Cametá têm enfrentado desafios diante de recursos escassos em meio a uma pandemia, em consequências dos cortes e contingenciamento orçamentários, consequentemente, houve redução na oferta de vagas nos cursos de graduação e menor investimentos com recursos de capital e custeio. Conclui-se que a política de gestão orçamentária utilizada na universidade sofreu impactos derivado dos cortes, que por sua vez, provocaram dificuldades na manutenção das atividades acadêmicas e no processo de ampliação e democratização do acesso à universidade pública.

Palavras-chave: gestão das universidades públicas; neoliberalismo; cortes orçamentários.

Introdução

Como estudante de origem ribeirinha, advindo de escola pública, ex-aluno de graduação em Matemática (UFPA), estudante deste Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação e agora aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemáticas, percebo a importância das instituições públicas na vida de muitos jovens trabalhadores que não possuem condições financeiras suficientes para pagar um curso em instituição privada ou até mesmo de se manter em

814 | uma universidade pública em seu município e muito menos fora.

Desde que assumi o cargo de Técnico-Administrativo na UFPA-Cametá em 2016, vivenciei descasos e perseguições por parte do Governo Federal às universidades públicas. Tivemos reformas no âmbito educacional e cortes de recursos dessas instituições e, consequentemente, os impactos que isso causou em termos de ofertas de vagas em cursos de graduação, abertura de novas vagas para servidores e alocação dos recursos nas diversas atividades do Campus.

Diante disso, tomando minha trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional, foi que me dispus a pesquisar sobre a temática em foco, trata-se, portanto, de uma tentativa de ampliar minha formação como pesquisador, para continuar investigando e produzindo conhecimento sobre o nosso ambiente organizacional de trabalho, bem como sobre a gestão pública da instituição e também sobre a educação de maneira geral.

Entendemos que, com as políticas de desmonte do ensino superior público no Brasil, após medidas de austeridade, reformas e cortes nos orçamentos das universidades, bem como, o descaso do atual governo com a educação deste país, principalmente a superior, cabe-nos fazermos reflexões e os seguintes questionamentos: Como as políticas neoliberais impactaram na gestão das universidades públicas brasileiras? Quais os impactos das reformas e dos cortes no orçamento interferiram na oferta e gerenciamento dessas instituições?

Assim, buscamos analisar os impactos das reformas na educação superior e dos cortes no orçamento na gestão da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de sua unidade regional, o Campus de Cametá. Buscando entender como funciona o financiamento do Ensino Superior público no Brasil, compreendendo sua política orçamentária e os recursos vinculados ao Campus diante do contexto de cortes e seus impactos. Analisando o Plano de Desenvolvimento das Unidades (PDU) e outros documentos institucionais como: Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI), o Regimento Geral, o Estatuto, os Relatórios de Gestão (2019, 2020, 2021), considerando o planejamento e a execução para a Gestão e para o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, compreendendo as prioridades de alocação de recursos.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, caracterizada como exploratório-descritiva. É exploratória, pois envolve as seguintes etapas: levantamento bibliográfico; análise de documentos e análise de exemplos que descrevam alguma compreensão. É descritiva pois tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2002, p. 42).

Na etapa inicial foram abordados trabalhos, documentos e obras que tratam sobre a origem do neoliberalismo, o financiamento da educação superior, as políticas orçamentárias das universidades públicas federais, os investimentos dos recursos oriundos da administração superior para os campi em Ensino, Pesquisa e Extensão, através de pesquisas em livros, periódicos, teses, dissertações, dentre outros documentos necessários ao seu desenvolvimento.

O recorte temporal se justifica pelo contexto histórico vivenciado pelo povo brasileiro a partir do ano de 2019, tanto no que diz respeito às reformulações dos investimentos do Estado no social, quanto aos desafios de gerir uma instituição diante de recursos escassos e em meio a uma pandemia. Assim, na etapa final da pesquisa, ocorreu a elaboração da análise dos registros a partir do cruzamento de dados e informações coletadas nos Relatórios de Gestão de 2019 a 2021, compreendendo assim, os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a gestão orçamentária e como as reformulações na educação e os cortes/contingenciamentos orçamentários influenciaram na condução dos trabalhos no Campus Universitário do Tocantins/Cametá – CUNTINS.

O trabalho está estruturado nos seguintes tópicos: apresenta-se inicialmente uma discussão sobre a temática das Reformas

816 | do Estado e da Educação, tentando entender a origem da crise do financiamento da Universidade Pública. Posteriormente, discutimos as Políticas Neoliberais e o Financiamento da Educação Superior no Brasil, evidenciando os investimentos dos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, e suas influências na Educação. Em seguida, discutimos a Gestão Orçamentária das universidades públicas neste contexto de crise, mostrando os desafios e dificuldades na gestão. Abordamos ainda a Política Orçamentária da Universidade Federal do Pará, buscando isso nos diversos documentos oficiais de gestão. E por fim, destacamos os desafios da Gestão do Campus Cametá-UFPA diante desse cenário de cortes e incertezas, destacando sua Gestão Orçamentária, financeira e acadêmica.

Reformas do estado e educação: em busca da origem da crise do financiamento da universidade pública

A gestão das universidades públicas no Brasil, constitui-se em um grande desafio em vários aspectos, tanto no que se refere aos aspectos acadêmicos e científicos, quanto nos aspectos administrativos e financeiros, considerando a natureza do fazer universitário, no que tange a produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico que se constitui na essência da universidade.

Nos últimos anos essas práticas têm se tornado ainda mais difícil no contexto de uma sociedade que valoriza o pragmatismo, o utilitarismo e o imediatismo de algo que possa fazer alguma conexão com a produção e a reprodução do capital. Nesse sentido, práticas sociais que não possibilitam a geração de capital imediata tendem a serem desvalorizadas. Tudo precisa tornar-se mercadoria para alimentar as margens de lucro do capital. Nem o Estado e nem a universidade escaparam dessa lógica.

Nesse sentido, as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado Brasileiro tendem a valorizar setores que possibilitam

a geração de lucro para o capital e, conceber como gasto, os investimentos nos setores sociais, como por exemplo, educação, cultura, saúde, esporte e lazer.

Essa é a essência de uma economia marcada pela lógica do mercado, gerenciada pela lógica da oferta e da procura. Essa lógica tem marcado historicamente as formas de gestão das políticas públicas estatais. O liberalismo e posteriormente o neoliberalismo, constituem-se em dois modelos políticos e econômicos que se fundamentam nessa lógica.

Sua base deriva do liberalismo clássico instituído principalmente por Adam Smith, John Locke e outros, surgiu no século XVII com o intuito de derrubar o antigo regime monárquico, o absolutismo e tinha como uma de suas características instituir Estados constitucionais de direito na Europa. Enquanto pensamento político, John Locke dizia que o ser humano possui direitos naturais como: o direito à vida, à liberdade e à propriedade. No que tange a uma doutrina econômica, o liberalismo defendido por Adam Smith era que a participação do Estado na gestão da economia deveria ser mínima, que haveria uma espécie de “mão invisível” do mercado econômico que atuaria na regulação de todos os processos econômicos, sem necessitar de qualquer interferência externa (Santos, 2019, p. 29).

Este modelo político e econômico se instituiu principalmente nos países da Europa e nos Estados Unidos. Entretanto, com a crise da bolsa de valores de Nova York em 1929, este modelo passou a ser questionado e assim, se instaurou o Estado do Bem-estar Social (Welfare State) até meados da década de 1970. O petróleo havia se constituído como matéria-prima de inúmeros produtos industrializados e fonte de energia de máquinas e veículos. Nos anos de 1973 e 1974, os países do oriente médio, maiores produtores e exportadores de petróleo, entraram em conflito e passaram a não exportar para os países do ocidente, com isso, houve crise de abastecimento e conseqüentemente, necessidade de busca por outras fontes de energia e formas de solucionar os conflitos.

Neste contexto da crise do petróleo, surgiu o neoliberalismo, com o propósito de reorganizar o capitalismo internacional, resgatando as ideias do liberalismo clássico através de uma nova roupagem e dessa forma, propor através de diversos organismos, reformas no âmbito do estado. Esses organismos, segundo Libâneo (2016, p. 42), foram criados para “regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial”, dessa forma, restabelecendo economicamente o poder da elite e, conseqüentemente, aumentando as desigualdades sociais.

Os principais proponentes deste modelo socioeconômico foram Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Eles alegavam que os principais motivos para o desencadeamento das crises foram os movimentos operários e suas reivindicações por melhores salários, uma vez que os trabalhadores pressionavam o estado para investir mais com o bem estar social, conseqüentemente, destruíam as margens necessárias de lucro das empresas. Como solução para saída da crise, os autores defendiam que o estado deveria gastar menos com bem estar social, gastar menos com saúde, educação, com aposentadorias, reduzir os impostos sobre os maiores rendimentos das empresas, mantendo assim, o que os autores chamam de “saudável desigualdade social”.

O Estado brasileiro não ficou isento das reformulações econômicas mundiais impostas pelo capital internacional e pela globalização. De acordo com Bresser Pereira (1996), entre 1979 e 1994 o Brasil viveu um período de estagnação da renda per capita e de alta inflação sem precedentes, com isso, houve a necessidade de reformar o Estado, o que ocorreu, segundo o autor, de forma acidentada e contraditória. Segundo ele, em 1994, finalmente, estabilizaram-se os preços através do Plano Real, criando-se as condições para a retomada do crescimento. Justificando-se equivocadamente que a causa fundamental dessa crise

econômica foi a crise do Estado. Um marco legal neste processo intenso de desmonte do Estado do Brasileiro por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995).

No contexto das problemáticas da educação brasileira, Santos (2019, p. 27) diz que “estes problemas estão frente a uma matriz histórica, interligado com a atual conjuntura brasileira”, isso por que a Reforma do Estado estabeleceu que alguns serviços ditos não-exclusivos de Estado como as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, fossem transformados em um tipo especial de entidade não-estatal, as “organizações sociais” (Bresser-Pereira, 1996).

Bresser Pereira (1996) afirma que,

A transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social se fez através de um “programa de publicização”, que não deve ser confundido com o programa de privatização, na medida que as novas entidades conservarão seu caráter público e seu financiamento pelo Estado. O processo de publicização deverá assegurar o caráter público, mas de direito privado da nova entidade, assegurando-lhes, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior (p. 23).

As intenções por traz dessas medidas são na verdade o que Schultz (1973) chama de teoria do capital humano, onde deixa-se de investir nas universidades para investir na educação básica, ou seja, investir e qualificar uma mercadoria, uma mão de obra para o mercado de trabalho. Há, neste sentido, uma mudança no projeto de construção do processo educativo, essa mudança vai direcionar toda política de investimento de recursos da educação.

Esse processo de certa forma perdeu força com a chegada de Lula da Silva (2003 a 2010) à Presidência da República, entretanto, essa lógica foi retomada recentemente com muita força e percebemos isso quando nos debruçamos na análise dessas problemáticas e mazelas a partir de 2016, com o golpe, a toma-

820 | da da presidência por Michel Temer, e consequentemente, em 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que teve clara intenção de dar continuidade a esse modelo político ultraliberal, para além disso, tentativas várias de interferência na gestão e autonomia das universidades públicas através de diversas medidas, assim, a educação superior tem sofrido bastante em todos os sentidos, com reformas, intervenções, cortes, perseguições, etc.

As políticas neoliberais e o financiamento da educação superior no Brasil

As políticas neoliberais, tanto dos ingleses na figura de Margareth Thatcher (1979-1990), quanto dos americanos com Ronald Reagan (1981-1989), foram reproduzidas por um número grande de governos pelo globo, e sua continuidade foi garantida por organizações multilaterais (Oliveira e Lima, 2019). Neste contexto, uma série de medidas com a finalidade de desenvolver a economia desses países, deveriam ser adotadas em troca de concessões de empréstimos e outros benefícios junto ao Banco Mundial ou ao FMI. De acordo com os autores, essas determinações influem diretamente na criação e condução de políticas educacionais desses países, isto é, a área pedagógica passou a sofrer muitas interferências dos ministérios da economia atendendo às políticas neoliberais dessas organizações.

No Brasil, na década de 1990, a partir do governo Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002), tivemos inúmeras reformas e privatizações de empresas estatais, atendendo às demandas neoliberais desses organismos internacionais, que segundo Oliveira e Lima (2019, p.354) “detém o poder político e econômico do capital em escala internacional, ocasionando assim, mudanças estruturais da educação no Brasil”.

O governo de FHC, caracterizou-se pela redução de instituições de educação superior da rede pública e por um expo-

nencial aumento das privadas. (Oliveira e Lima, 2019, p.130). Dentre as reformas implementadas neste período, têm-se: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Nº. 9.394/96, que outorgou autonomia as instituições privadas e regulamentou a criação da Pós-Graduação *stricto sensu* em instituições privadas (Oliveira e Lima, 2019, p. 356).

Outras medidas realizadas por Fernando Henrique Cardoso neste contexto, foram os vetos no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, que segundo Valente e Romano (2002, p. 105) fizeram do plano tão somente uma “carta de intenções”, isso por que essas medidas impossibilitou a ampliação dos investimentos na educação pública brasileira, tirando pontos extremamente importantes para o desenvolvimento educacional, trazendo assim, ausências de metas para política de financiamento da educação pública no Brasil.

Isso se justifica na Mensagem Nº. 09, de 09/01/2001, na qual o Presidente da República comunica os vetos ao parlamento, confessando que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem “interna” (Valente e Romano, 2002, p. 105).

Oliveira e Lima (2019) afirmam que,

No governo Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016), a lógica não foi diferente, apesar das promessas de resistência à expansão do projeto neoliberal, as medidas políticas deram continuidade às propostas do governo anterior. Tais propostas estão expressas nas seguintes políticas educacionais: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e ainda o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, ENAD etc. (p. 356-357).

Entretanto, no período dos governos Lula, observou-se um crescimento maior no número de instituições públicas, o que se explica por determinadas políticas de expansão da educação superior do período, como a criação de novas universidades federais, a criação dos institutos federais e a interiorização dos *campi* (Oliveira e Lima, 2019, p.130).

Após o Impeachment da Ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a tomada da presidência por Michel Temer (2016-2018), ocorreram outras reformas e cortes no Estado brasileiro de forma mais aprofundadas. Reformas estas nas diversas áreas da administração pública, assim como, cortes nos orçamentos das diversas pastas do governo, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016¹, que reduziu e congelou os gastos públicos do Estado por 20 exercícios financeiros.

Sabemos que o financiamento da educação brasileira possui como base legal a Constituição Federal de 1988, art. 212, que determina vinculação de recursos financeiros a esta finalidade. Porém, segundo Amaral (2017), as políticas públicas e o financiamento da educação estão sujeitos à estrutura da sociedade em termos ideológicos e econômicos. Com isso, a disputa pelo fundo público mostra “que tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos” (Peroni, 2013, p. 09).

Ferreira (2017) afirma que de 2003 a 2016, com os governos Lula e Dilma, o projeto de desenvolvimento do país defendeu o incentivo do crescimento econômico em conjunto com as políticas de diminuição das desigualdades sociais, chamado de novo-desenvolvimentismo.

Com a crise econômica e política de 2014 e 2015, que resultou no impeachment de Dilma Rousseff em 2016, o governo de Michel Temer, retoma as privatizações, a abertura do merca-

¹ Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

do às empresas estrangeiras, reforma educacional, trabalhista e da previdência (Amaral, 2017). Observa-se que após o período de investimento nos governos petistas (2003-2016), os cortes passaram a dominar a lógica das políticas de governo a partir de Temer.

As reformas e os cortes orçamentários ocorridos na Educação, principalmente na Educação Superior, foram seguidos e ampliados pelo atual governo. Silva (2019) *in* (Oliveira e Lima, 2019, p. 203), afirma que até o presente momento, o governo Bolsonaro não considerou a Educação e, em especial o ensino superior, como um tema central para o país. O reflexo disso foram as trocas de três ministros da pasta em menos de dois anos.

Chaves e Amaral (2020) afirmam que é necessário compreender a ação deliberada do governo de Bolsonaro, pautada no enfraquecimento das instituições de ensino, pesquisa e inovação ao projeto regressivo mais amplo, cuja base é o aprofundamento da subordinação e dependência econômica do país. Esse projeto é afiançado por frações da burguesia nacional e internacional, notadamente do setor financeiro.

Nessa conformação, a aprovação da Emenda Constitucional 095/2016 expressa a orgânica e decisiva atuação do Estado na consolidação de um modelo de financiamento que promove a progressiva (des)responsabilização do ente público no financiamento das instituições que integram o sistema federal do ensino superior. Concomitante a tal fenômeno é observado o fortalecimento de políticas estatais de incentivo ao setor privado mercantil, por meio de distintos instrumentos, a exemplo de créditos educativos e programas de renúncia e isenção fiscal (Chaves e Amaral, 2020)

Além disso, o governo vem implementando medidas e praticando atos contra a autonomia universitária, nomeando reitores não eleitos pela comunidade acadêmica das instituições. Tentando implantar programas no âmbito do ensino superior público, como o FUTURE-SE, que busca reestruturar o finan-

824 | ciamiento, ampliar o acesso a recursos privados como forma de financiar as atividades das universidades.

O reflexo dessas medidas, dentre outras, é a diminuição da oferta de vagas nos cursos de graduação, não criação de novas IES, servidores sem aumento de salários e não oferta de vagas em concurso público para nomeação de novos servidores. Rosana Heringer (2021) diz que a Andifes² fez um alerta sobre o cenário para o ano de 2021, que é de aumento significativo nas demandas das universidades, incluindo tanto o atendimento aos estudantes quanto a reestruturação dos serviços prestados pelas instituições, em função da situação gerada após a pandemia. Ressalta ainda para o fato de que além da drástica redução orçamentária, outras resoluções, pareceres e vetos presidenciais comprometerão os recursos humanos das IFES.

A gestão orçamentária das universidades públicas em contexto de crise

A educação superior, ao redor do mundo, se encontra face a novos conceitos (eficiência, governança, competitividade, produtividade), proporcionando um novo paradigma a ser compreendido e adaptado pela gestão universitária. Isso é, em grande parte, proveniente de pressões de agências internacionais (Banco Mundial, OCDE, FMI) que defendem que o conhecimento deve ser gerado para atender, em sua maioria, às exigências do campo econômico (Ribeiro, 2014).

As recomendações desses organismos internacionais estão centradas no investimento precário na educação básica e na redução do investimento no ensino superior. Amaral (2003) afirma que esses organismos defendem que os investimentos na educação superior devem ocorrer com pouco ou nenhum gasto público.

² Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Os desafios enfrentados pela gestão universitária são diversos e, por vezes, até incompreendidos. Sousa (2011), aponta que dentre os desafios enfrentados pelas universidades no contexto atual encontram-se a necessidade de superar as condutas e os modelos conservadores de planejamento, visando acompanhar as exigências do mundo do trabalho; o acompanhamento da rápida evolução das políticas de governo; a necessidade de criação de mecanismos eficientes nos programas institucionais; além de financiamento para manter sua sustentabilidade. Sobre esse último, os desafios passam a ser extremos, visto a política de cortes de verbas repassadas às IFES, provenientes de medidas tomadas pelos governos que impactaram diretamente no bom funcionamento das universidades, onde muitas delas chegaram a ameaçar fechar suas portas.

Para ampliarmos o nível de compreensão, faz-se necessário explicitar que os recursos financeiros das universidades federais são divididos em dois grandes grupos: os gastos obrigatórios, que dizem respeito a verba que não pode sofrer corte, correspondente a cerca de 85% do valor total recebido e é destinada ao pagamento dos servidores e aposentadorias; e os gastos não obrigatórios, que são gastos que, geralmente sofrem cortes, todavia afetam o bom funcionamento das entidades. Esse último pode se dividir em despesas correntes (bolsas acadêmicas, materiais para a realização das pesquisas, pagamento de contas (água, luz, telefone), pagamento de funcionários terceirizados, entre outros) e investimentos, que se volta para a compra de materiais e equipamentos, melhorias dos laboratórios, obras e reformas, manutenção das bibliotecas, sinal de internet, entre outros.

Uma vez que os investimentos voltados para os gastos obrigatórios não podem ser contados, todo corte que acontece, se volta para os investimentos para pesquisa, infraestrutura e investimento nas universidades. E como é possível de ser observado, mesmo os gastos que se enquadram nos não obrigatórios, pois são recursos que atuam na promoção de uma universidade

826 | pública, gratuita e de qualidade social, contribuindo no fortalecimento do vínculo entre a instituição e a comunidade em que ela está inserida, além de estabelecer laços entre o ensino, pesquisa e extensão.

Com base nos dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento, do Governo Federal, analisado pelo Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB) e pela Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES), os investimentos voltados destinados às universidades federais teve uma expressiva queda de 73% (setenta e três por cento) no período referente aos anos de 2010 a 2019 (APUB, 2021).

Essa queda ocorre nos anos finais do governo Dilma, onde nesse período o país quase dobrou o número de vagas para ingresso nas universidades federais, e ainda coincidia com a criação dos institutos federais nas diversas regiões do país.

O período que antecede esse momento é ditado por Alves Filho *et al* (2020), ao mencionarem que,

Durante os governos petistas, em especial no Governo Lula (2003– 2010), com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), Decreto 6096, de 24 de abril de 2007 e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, inserindo as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais no escopo de expansão de cursos superiores à distância – licenciaturas, bacharelados, tecnológicos, especializações e cursos de extensão, as universidades públicas federais tiveram um crescimento extraordinário – novos cursos de graduação e de pós-graduação foram criados, aumento expressivo de vagas, ampliação da área física com novas salas de aula e espaços para laboratórios, novos equipamentos, abertura de concursos para os quadros docente e técnico-administrativo (Alves Filho *et al.*, 2020, p. 15).

Após a queda de Dilma, as IFES, passaram a ser afetadas diretamente pelos cortes de verbas impostas pelos governos que seguiram e as interferências impactaram nos diferentes setores universitários, podendo ser destacados os

- a) cortes sucessivos de recursos que estrangulam a sua capacidade de manutenção e expansão de atividades; b) cortes nas agências Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), responsáveis pela formação e fomento à ciência e tecnologia; c) campanha sistemática de desqualificação das universidades públicas federais; d) concepção de educação instrumentalizadora e priorização das áreas de tecnologias em detrimento das áreas de humanidades e sociais; e) desrespeito à democracia interna das universidades e à sua autonomia; f) ataque às cotas; g) esvaziamento dos organismos de representação. (Alves Filho, *et al.*, 2020, p. 18)

É possível constatar que algumas dessas medidas apresentam cunho administrativa, enquanto outras são voltadas para o contexto político. Todavia, são mudanças que afetam a rotina cotidiana das instituições, implicando em empecilhos que interferem nas inúmeras atividades realizadas pelas IFES. Isso proporciona à comunidade acadêmica um ambiente de incertezas que inibem ações, impondo sérios prejuízos à normalidade no conduzir das atividades.

No que diz respeito aos cortes nos orçamentos, dá-se destaque para a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, conhecida como “Teto de Gastos”, que limitou consideravelmente a atuação da educação, impondo graves limitações para a realização maioria das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)³, como as metas 12 a 20. Consequentemente, o governo passou a aplicar sucessivos cortes no orçamento, impactando diretamente o adequado funcionamento das IFES.

³ Lei nº 13.005/2014

Nesse sentido, o orçamento das instituições de ensino superior no ano de 2017 já apresentou queda em relação ao ano anterior (6,74% nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão REUNI, 40,1% em capital, 3,15% do PNAES e mais 6,28% de inflação no período) e o de 2018, mantém os valores da matriz do ano de 2017, todavia, reduz o REUNI em torno de 11% (onze por cento), não recompondo a inflação do período e, também, não considerando a expansão do sistema (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior, 2017).

Como é possível de ser observado, os cortes no orçamento, além do não reconhecimento inflacionário, compromete a política de expansão de vagas nas universidades públicas, impossibilitando o acesso de uma gama de jovens, e ainda põe em risco o funcionamento das já existentes atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o sucateamento das IFES, impondo dificuldades na reparação dos danos (Alves Filho, *et al*, 2020).

Já no governo de Jair Bolsonaro, ano 2019, a política de cortes continuou agravando as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior, uma vez que os cortes continuam em progresso a cada ano. Isso é constatado logo no início do ano, após o decreto 9.741, em março, o Ministério da Educação anunciou o corte de 30% no orçamento para custeio e investimento da IFES, o equivalente a cerca de 2,08 bilhões de reais (Associação dos Docentes da UFRN, 2019).

Isso proporcionou mobilizações da comunidade acadêmica, impondo pressão para que a Lei Orçamentária fosse cumprida, assim, o MEC atribuiu outra denominação aos cortes, o chamando de contingenciamento. Como consequência, diversas pesquisas tiveram de ser interrompidas – seja por falta de insumos ou, ainda por cortes nos investimentos –; eventos e congressos tiveram de ser cancelados; cortes de pessoal terceirizado, impondo sobrecarga de trabalho aos que permaneceram; diversas visitas técnicas e manutenções tiveram de ser interrompidas;

e, ainda, a paralização de projetos de extensão universitária.

Com a chegada da pandemia da Covid-19 (2020), o problema só agravou. Os cortes realizados nos anos anteriores afetaram diretamente as IFES, pois muitas delas tiveram de atuar de forma drásticas, o que possibilitou o atraso nas contas de luz, água e telefone; cortes de trabalhadores terceirizados, os deixando desempregados em plena pandemia; a não realização de disciplinas por falta de estrutura (internet, por exemplo).

No intuito de dar continuidade as aulas, muitas instituições ofereceram alternativas que possibilitaram a muitos discentes assistir as aulas de forma remota, disponibilizando chips com dados móveis de acesso a internet, aparelhos celulares, notebook e/ou tablets para que discentes de baixa renda, não venham a desistir dos cursos. Isso se faz pertinente pois a universidade, de forma mais profunda, embora atue em prol do conhecimento, deve se voltar para a prestação de serviços à sociedade em que está inserida, observando os diferentes contextos econômicos, sociais, culturais, entre outros (Severino, 2007).

Os dados nos possibilitam depreender que existe uma política de desmonte das universidades públicas no Brasil, derivadas dos ataques ideológicos e cortes orçamentários enfrentados pelas universidades brasileiras. O que dificulta e até impossibilita as instituições de exercerem suas funções básicas essenciais às quais estão designadas constitucionalmente.

Política e gestão orçamentária da UFPA de 2019 a 2021

A universidade surgiu no Brasil no início do século XIX, acompanhando a formação de elites que se formaram principalmente em instituições europeias entre 1500 e 1800 e voltaram para casa com seus diplomas. Surgiram em tempos difíceis e foram essencialmente o resultado da fusão de institutos isolados ou faculdades específicas, o que lhes deu um caráter muito fragmentário e frágil (Stallivieri, 2006).

As universidades brasileiras se diferem muito historicamente das instituições de outros países da América Latina. São muito mais jovens do que as instituições de ensino superior de outros países latino-americanos. Elas decorrem de uma demanda do mercado que sinaliza a necessidade de formar profissionais com qualificações básicas nas áreas de engenharia, medicina e direito. Inicialmente, localizavam-se nos municípios mais importantes economicamente para o Brasil na época (Stallivieri, 2006).

Neste contexto histórico de construção e afirmação das universidades brasileiras, surge em 1957, a Universidade Federal do Pará (UFPA), uma instituição multicampi, vocacionada para transformar as realidades da Amazônia por meio da educação e da ciência, por meio da qual se disponibiliza suporte acadêmico e científico nesta região no sentido de formar profissionais em nível superior a fim de atuarem nas mais diversas áreas (UFPA, 2022).

O processo de gestão adotada na universidade é caracterizado como democrático e colegiado, ou seja, as funções deliberativas e consultivas, nos mais diversos níveis de administração didático-científica e de apoio, são desempenhadas por órgãos colegiados, constituídos e funcionando segundo as ordenações constantes do Estatuto, do Regimento Geral e dos Regimentos Internos das Unidades e Subunidades.

De acordo com seu Regimento Geral (UFPA, 2006), os órgãos colegiados de instância superior da UFPA são: o Conselho Universitário (CONSUN); o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e; o Conselho Superior de Administração (CONSAD). Os órgãos de instância intermediária são: os Conselhos dos *Campi*; as Congregações dos Institutos; as Congregações dos Núcleos; os Conselhos dos Hospitais Universitários; o Conselho da Escola de Aplicação. E por fim, os órgãos de primeira instância são: os Conselhos das Faculdades; os Conselhos das Escolas; os Colegiados dos Programas de Pós-Graduação.

Cada um desses órgãos possui funções e competências definidas em seus documentos institucionais (Regimento Geral, Estatuto, Regimentos Internos, Resoluções, etc.), realizando ações estabelecidas naquilo que compõe a essência da Universidade, ou seja, o tripé ensino, pesquisa e extensão, além de realizar suas atividades administrativas de forma independente e autônoma. Com isso, anualmente torna-se necessário divulgar balanços e relatórios do que foi elaborado e executado em cada uma de suas Unidades e Subunidades, para assim, compor o Relatório Geral de Gestão da instituição, uma vez que a Universidade recebe recursos públicos e, portanto, é necessário haver transparência de suas ações.

No tocante à Gestão Orçamentária, o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2006), diz que “O orçamento da UFPA será uno e será elaborado pela Reitoria, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, ouvidas as Unidades Acadêmicas,

Subunidades e Órgãos Suplementares”, ou seja, as decisões e ações para movimentar e aplicar os recursos públicos destinados à instituição, são tomadas de forma coletiva entre cada um desses órgãos internos.

Os relatórios divulgados pela UFPA dos anos de 2019 à 2021, que trata o período da pesquisa, trazem informações e conceitos sobre Orçamento público, a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA). Além disso, traz dados quantitativos e qualitativos sobre os desafios e perspectivas da gestão, resultados estratégicos e desempenho da gestão, dispõe sobre recursos públicos recebidos e onde foram aplicados, etc.

De acordo com UFPA (2020), “Orçamento público é o instrumento utilizado pelo governo federal para planejar a utilização do dinheiro arrecadado com os tributos (impostos, taxas, contribuições de melhoria, entre outros)”. Esse planejamento é de extrema importância para oferecer serviços públicos adequa-

832 | dos, além de especificar gastos e investimentos que foram priorizados pelos Poderes (União, estados e municípios).

O atual modelo orçamentário brasileiro, o qual é composto pelo PPA, pela LDO e pela LOA foram instrumentos instituídos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 165, que, dentre outras temáticas, dispõe sobre as Despesas Obrigatórias (pessoal e benefícios), Recursos de Custeio e Recursos de Capital. As Despesas Obrigatórias tratam de despesas com pessoal (servidores) e com benefícios desses servidores, são recursos intangíveis por força da lei. Já os Recursos de Capital, também conhecidos como recursos de investimento, são aqueles aplicados no patrimônio da instituição, tais como obras, construções, instalações e aquisição de equipamentos e materiais permanentes, que são incorporados à Universidade. Os recursos de custeio, chamados de recursos correntes, são aqueles aplicados nas despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios aos estudantes.

O Relatório de Gestão da UFPA do ano de 2019, traz um dado que corrobora com aquilo que já foi exposto anteriormente pelas instituições educacionais que tratam da educação superior,

Quanto ao histórico orçamentário, a Universidade vem apresentando um crescimento médio de 7% ao ano. No entanto o recurso de pessoal e benefícios apresentou um crescimento médio de 8%, seguido dos recursos de custeio, utilizados para o funcionamento da Instituição, com 7% em média de crescimento, o que se justifica principalmente pela expansão da cobertura da UFPA no Estado, por meio da abertura e ampliação de cursos e do aumento dos custos fixos. Já o recurso de capital que é utilizado, principalmente, em ações de obras e de compra de equipamentos apresentou uma retração média de 20%, o que desacelerou, ao longo dos anos, diversos projetos relacionados à modernização de equipamentos, à melhoria de infraestrutura e à abertura de novos espaços de pesquisa, ensino, graduação e pós-graduação. (UFPA. 2020, p. 69)

Os dados apresentados pela instituição demonstram que houve aumento nas Despesas Obrigatórias e dos Recursos de Custeio, em contrapartida, houve uma redução de cerca de 20% dos Recursos de Capital, isto é, redução do número de funcionários de empresas prestadoras de serviços de segurança e limpeza, além disso, redução na aquisição de materiais de consumo, nas diárias, passagens. Os estudantes tiveram redução da disponibilidade no número de bolsas e benefícios, se comparados aos anos anteriores. Para quem faz parte e/ou vivencia os espaços da Universidade, percebeu a redução desses recursos na prática.

Quando nos debruçamos nas análises do Relatório de Gestão da UFPA do ano de 2020 e comparamos com os anos anteriores, verificamos que

Na aparente evolução positiva do orçamento total da UFPA, composto por despesas obrigatórias (pessoal e benefícios), custeio e capital, seu crescimento deve-se às despesas obrigatórias devido, principalmente, à recomposição da força de trabalho, desenvolvimento da carreira dos servidores (progressões e promoções) e previdência dos servidores. Porém, quando observados os recursos de capital, verifica-se que este vem decaindo paulatinamente ao longo dos últimos anos, passando de R\$ 27.801.539 no ano de 2016 para R\$ 5.975.067 em 2020, declínio de 78,5%. Esses recursos garantem a sustentação e o crescimento institucional e destinam-se às ações de serviços de obras e aquisição de equipamentos, cujo aviltamento do seu valor nesse período vem desacelerando diversos projetos relacionados com a modernização de equipamentos, com a melhoria de infraestrutura e com a abertura de novos espaços de pesquisa, ensino de Graduação e Pós-Graduação. Quando comparado com o ano anterior, o recurso de capital declinou cerca de 9,78%.

De modo similar, na comparação entre os anos de 2019 e 2020, os recursos de custeio reduziram cerca 7%, o que afeta principalmente a expansão da presença da UFPA no estado do Pará, por meio da abertura e ampliação de cursos e, consequentemente, do aumento dos custos fixos. (UFPA. 2021, p. 127)

Importante ressaltar, ainda, que com a pandemia de Covid-19, a UFPA realizou diversas atividades de apoio à população, a órgãos governamentais e à própria comunidade universitária, o que de certa forma, houve uma necessidade maior de aplicação de recursos financeiros já escassos nessas ações, isso mostra que mesmo diante dos problemas apresentados em dados quantitativos, a instituição tem enfrentados e demonstra seu compromisso social com a comunidade.

A Universidade Federal do Pará, “empenha-se em ser ágil, eficaz e eficiente na gestão de seus recursos, oferecendo respostas céleres aos seus variados públicos, sem se distanciar dos princípios éticos que orientam as relações na esfera pública” (UFPA, 2022). O Relatório de Gestão da UFPA do ano de 2021 aponta que

os recursos orçamentários autorizados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) para a UFPA foram de R\$ 1.565.595.801,00 (dotação atualizada), sendo R\$ 1.454.967.791 sob a gestão da UFPA e R\$ 110.628.000 referentes à despesa com pessoal da UFPA que está atuando nos hospitais universitários. Além disso, houve um acréscimo de R\$ 32.216.639,46, referente a destaques recebidos de outras unidades para a realização de diversas ações de ensino, pesquisa e extensão coordenadas pela UFPA, o que resultou na disponibilização total de R\$ 1.597.812.440,46 em recursos de orçamento.

A evolução do orçamento total da UFPA, composto por despesas obrigatórias (pessoal e benefícios), custeio e capital, embora tenha tido um pequeno incremento nas despesas obrigatórias em virtude, principalmente, da recomposição da força de trabalho, do desenvolvimento da carreira dos servidores (progressões e promoções) e da previdência dos servidores, demonstra redução de recursos totais, na comparação entre 2020 e 2021, sobretudo em razão do corte dos recursos discricionários, em especial no custeio. (UFPA, 2022, p.130)

Se comparado ao ano de 2020, observamos que houve redução nos recursos discricionários da UFPA na LOA de 2021,

o que correspondeu, uma média de 18%, o equivalente a R\$ 31.747.533,00 a menos. Este fato preocupante dificultou e muito o pagamento de despesas fixas, como os serviços terceirizados, a adequação dos espaços físicos às necessidades do ensino, bem como a ampliação dos auxílios estudantis, assim precarizando as atividades e ações da Universidade.

Dessa forma, podemos demonstrar na tabela e gráfico abaixo, diante dos dados e informações dispostas nos relatórios, a “Evolução Orçamentária da UFPA”, que complementam os referidos documentos:

Tabela 1: Evolução Orçamentária da UFPA

Tipo de despesa/ano	2019	2020	2021
Despesas de Custeio (R\$)	194.174.969,20	163.795.494,38	151.951.962,09
Despesas de Capital (R\$)	11.286.623,18	5.975.066,90	12.942.280,68
Despesas Obrigatórias (pessoal e benefícios) (R\$)	1.418.924.118,62	1.448.109.847,72	1.432.918.187,23
TOTAL (R\$)	1.624.385.711,00	1.617.880.409,00	1.597.812.430,00

Fonte: Relatórios de Gestão da UFPA (2019, 2020 2021).

Os relatórios demonstram uma realidade alarmante sobre a condução da gestão da universidade e nos permitem inferir que o governo de Jair Bolsonaro, desde quando assumiu a Presidência da República em 2019, vem traçando medidas no sentido de reduzir e precarizar o ensino superior público do país. Nesse contexto, o desafio maior da instituição é tentar manter suas atividades essenciais sem perder a qualidade, que de certa forma está se tornando uma tarefa muito difícil e desafiadora para seus gestores.

Gráfico 1: Evolução Orçamentária da UFPA



Fonte: Relatório de Gestão da UFPA 2021 (UFPA, 2022, p. 130).

Importante ressaltar, de forma contraditória, uma vez que neste contexto de defesa da universidade pública, sustentada e apoiada pelo orçamento público, a UFPA possui dentro de sua estrutura organizacional, serviços e órgãos que atuam como entes privados, como é o caso da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP). Outro destaque neste ponto é em relação à administração dos 2 (dois) Hospitais Universitários da instituição, que atualmente é exercida pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Além disso, os serviços de Segurança e Limpeza, são realizados por empresas privadas. O que demonstra que mesmo sendo uma instituição pública, existe a figura da estrutura privada-mercantil inserida.

Os desafios da gestão orçamentária do Campus Cametá-UFPA: algumas reflexões

O Campus Universitário do Tocantins-Cametá (CUN-TINS), Unidade Regional da Universidade Federal do Pará (UFPA), criado em 1987, em meio a uma conjuntura de crise política e econômica nacional e mundial, inicialmente funcionando apenas com cursos de Letras-Português e Pedagogia e com sua estrutura física vinculada às dependências da Escola

Municipal de 1º Grau “Maria Cordeiro de Castro”, que foi posteriormente doada à UFPA, por meio da Lei Municipal Nº 1.207, de 27 de março de 1991.⁴

De acordo com o Regimento Interno do CUNTINS (2020)⁵, esta Unidade Acadêmica foi instalada na mesorregião Nordeste do estado do Pará com autonomia administrativa e acadêmica, tendo como objetivo desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de cursos de graduação e de pós-graduação, regulares e intervalares. Atualmente, mantém os seguintes cursos: Agronomia, Ciências Naturais, História, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Sistemas de Informação, estando presentes no interior das 10 Faculdades que o integram, a saber: Faculdade de Ciências Exatas, Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais, Faculdade de Educação, Faculdade de Linguagem, Faculdade de Língua Inglesa, Faculdade de História.

Está presente também nos municípios de Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, através de seus Polos Universitários, ofertando diversos cursos de graduação de forma flexibilizada pelas Faculdades presentes no Campus. Estes polos também recebem cursos de graduação ofertados por outras instituições (UEPA, UFRA, UNIFESSPA), através do Programa Forma Pará⁶, do Governo do estado e também através do Programa Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Importante ressaltar que os Polos de Baião e Mocajuba são prédios próprios da UFPA, adquiridos através de doação realizada por esses municípios. Já os polos de Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará, funcionam em prédios alugados pelas prefeituras dessas cidades ou em escolas municipais emprestadas nos períodos intervalares de atividades de ensino, através de Termos de Cooperação Técnica assinada entre o CUNTINS e as prefeituras.

⁴ <http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/historico>

⁵ Resolução n. 814, de 14 de janeiro de 2020 – CONSUN/UFPA.

⁶ Lei Estadual Nº 9.324, de 7 de outubro de 2021.

A estrutura organizacional desta Unidade Regional baseia-se na Gestão Democrática e colegiada, composta por órgãos consultivos e deliberativos, onde estão o Conselho do Campus, como instância maior, e os Conselhos das Faculdades e o Colegiado de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, como instâncias menores. Além disso, temos os órgãos executivos de Direção, exercidos pela Coordenação do Campus do Campus, pela Coordenação Acadêmica, pelas Direções de Subunidades (Faculdades) e pelas Coordenadorias de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* (CUNTINS, 2020).

Conforme estabelecido no atual Regimento do Campus de Cametá, o Conselho possui uma representatividade para a sociedade civil organizada e para a coordenação dos polos dos interiores, que amplia significativamente a capacidade de diálogo com a sociedade.

Importante ressaltar, que neste contexto de expansão, a UFPA, a partir da perspectiva de Universidade Multicampi (Instrução Normativa nº 01, de 20/01/2003), inaugurou um movimento importante entre os campi, visando alavancar o desenvolvimento regional, por meio de parcerias e socialização educacional-científico-cultural, que permitiu a rotatividade de cursos, articulação entre docentes para constituir novos cursos de graduação e de Pós-Graduação, dentre outras ações.

Com isso, o CUNTINS, articulando-se a essa política, tem se empenhado, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, para ampliar suas ações e seu campo de abrangência na região, o que lhe vem requerendo, haja vista as peculiaridades, as potencialidades e o contexto sócio-histórico-econômico-político-cultural e educacional da região de Integração do rio Tocantins, maior contribuição, atuação, envolvimento, participação, orientação e formação de profissionais críticos, criativos, competentes, hábeis e investidos de conhecimentos capazes de propor, contribuir, indicar soluções, diretrizes e direcionamentos para o estabelecimento de políticas públicas voltadas à melhoria da região.

Neste contexto, em 2007, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁷, o governo federal (Lula da Silva), com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da sua rede federal de educação superior. Essas ações contribuíram para o crescimento da oferta de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010).

Com essas políticas afirmativas do Governo Lula da Silva, o CUNTINS expandiu suas estruturas físicas (prédios novos, biblioteca, auditório, etc.), abriu novos cursos de graduação, com isso, ofertando novas vagas tanto na sede como em seus Polos Universitários, abriu um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado em Educação e Cultura – PPGEDUC), possibilitou ainda que professores da Educação Básica, que possuíam apenas o Magistério, ingressassem em um curso superior através do PARFOR.

Assim como recebeu os avanços e benfeitorias implementados pelos governos petistas, o CUNTINS, também tem enfrentado os desafios e refletido em sua estrutura organizacional, administrativa, financeira, orçamentária e acadêmica, os impactos das medidas nefastas do atual governo. Os relatórios de Gestão dos anos de 2019 e 2020 (2021 não está disponível) do Campus de Cametá, disponibilizados em seu site oficial, assim como dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) demonstram redução na oferta de vagas nos cursos de graduação, conforme tabela abaixo.

⁷ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007

Tabela 2: Número de vagas ofertadas em cursos de graduação no CUNTINS

ANO	VAGAS OFERTADAS	OBSERVAÇÃO
2019	515 vagas em cursos de graduação ofertadas no PS 2019.	Cerca de 30% a menos se comparado a 2018, onde foram ofertadas 746 vagas.
2020	305 vagas em cursos de graduação ofertadas no PS 2020.	Cerca de 40% a menos se comparado a 2019 e 59% a menos em relação a 2018.
2021	395 vagas em cursos de graduação ofertadas no PS 2021.	Houve um aumento de 29% em relação a 2020, no entanto, ainda abaixo que a oferta de 2019.

Fonte: Relatório de Gestão CUNTINS 2019, 2020 e 2021 e SIGAA

A UFPA busca, junto à sociedade, ser identificada como uma instituição ágil, eficaz e eficiente na gestão de seus recursos, oferecendo respostas céleres aos seus variados públicos sem se distanciar dos princípios éticos que orientam as relações na esfera pública. Um dos instrumentos utilizados para perseguição desta meta é a descentralização da alocação orçamentária entre as diversas Unidades, como forma de participação deliberativa e decisória dos diferentes setores que compõem a Universidade.

Com as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e/ou no Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), definem-se os limites orçamentários de cada Unidade. A partir daí, utilizando-se das ferramentas estratégicas e táticas, as Unidades propõem as atividades e ações que planejam executar no exercício seguinte.

Com a promulgação e publicação da LOA pelo Governo Federal, no qual define a disponibilização de recursos da UFPA, a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) elabora o Plano de Gestão Orçamentária (PGO), que serve de instrumento de planejamento e controle para os gestores da Instituição, bem como de transparência e prestação de contas para com a sociedade.

A partir desse momento, na medida de liberação de limite orçamentário pelo

Ministério da Educação (MEC), a UFPA faz a descentralização de créditos para as Unidades. Com isso, espera-se com a descentralização, considerando o aporte orçamentário nas Unidades, a execução de procedimentos administrativos o mais próximo dos fatos, pessoas e demandas a atender, o que poderá dar maior rapidez e objetividade às decisões.

Os orçamentos consolidados das Unidades compõem o Plano de Gestão Orçamentária, documento este que detalha todas as despesas e os investimentos previstos, com as respectivas fontes de financiamento. O PGO é estruturado em programas e ações (projetos e atividades), que são planejados, orçamentados e executados em cada Unidade. Os recursos destinados às Unidades Acadêmicas da UFPA são em sua maioria, Recursos de Custeio e Recursos de Capital, que são investidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, apoio às atividades das unidades acadêmicas, viagens de campo, funcionamento das atividades administrativas, aquisição de materiais de consumo, manutenção da infraestrutura, capacitação dos servidores e gestão da tecnologia da informação.

Segundo Relatório de Atividades de Gestão do CUNTINS 2019, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá sofreu restrições impostas pelo governo federal. No fim de abril, o governo anunciou o contingenciamento de R\$ 1,7 bi dos gastos das universidades federais, de um total de R\$ 49,6 bi. O corte afetou imensamente a UFPA e seus *Campi* universitários. O Campus de Cametá teve seus recursos orçamentários destinados aos investimentos congelados, no comparativo com o exercício de 2018, onde a dotação orçamentária-financeira, a partir do PGO 2018, foi de R\$ 424.074, sendo R\$ 404.836 de custeio e R\$ 19.238 de capital.

Apesar do contingenciamento dos recursos para investimentos, a dotação prevista no PGO 2019 não sofreu variações,

842 | permanecendo o valor de R\$ 19.238,00 de recursos de capital. Ressalta-se que deste recurso, o Campus não executou nenhuma despesa relativo a capital. Em relação aos recursos de custeio, também não houve variações com o exercício anterior; onde foram disponibilizados R\$ 404,836,00 (Relatório de Gestão CUNTINS, 2019).

No ano de 2020, considerando o seu PGO, havia a previsão de R\$592.006,00 em recursos de Custeio e Capital a serem utilizados pelo CUNTINS, no entanto, os recursos de custeio ligados ao projeto de viagens de campo das três faculdades, Agronomia, Geografia e Educação do Campo, foi prejudicado, em decorrência da pandemia do Novo-Coronavírus, onde as atividades acadêmicas e administrativas foram suspensas. Dos R\$ 41.000,00 previsto no PGO do Campus, apenas pouco mais de R\$ 5.000,00 foram movimentados nas duas primeiras faculdades, na Faculdade de Educação do Campo, dos R\$ 90.000,00 previstos para viagens de campo, apenas R\$ 5.000,00 foi movimentado, em consequência, muitos alunos não puderam realizar atividades de campo (Relatório de Gestão CUNTINS, 2020).

Ainda de acordo com o referido Relatório de Gestão, outros projetos de custeio foram muito bem utilizados pela Coordenação do Campus, como, por exemplo, o funcionamento das atividades, previsto R\$ 255.000, destes, pouco mais de R\$66.000 foram movimentados em processos administrativos de diárias a motoristas terceirizados, fruto de descentralizações a prefeitura, por exemplo, além de compra de material de consumo para a moradia estudantil.

Já os projetos de aquisição de materiais de consumo, manutenção da infraestrutura, foram bem executados pela gestão do CUNTINS, em processos administrativos de agenda de compras da Universidade, bem como em processos de contratação de serviços, como manutenção de equipamentos, por exemplo. Em relação a Gestão da Tecnologia da Informação, foi previsto no PGO do Campus, R\$ 20.000, dos quais pouco mais de R\$ 9.000 foi empenhado em processos demandados pela Divisão

Em 2021, o Campus teve de orçamento liberado no seu PGO o valor de R\$ 394.197,00, o que demonstra uma redução de R\$197.809,00 (33,41% em relação à 2020). Assim como no ano anterior, por conta da pandemia de covid-19, as Faculdades que possuem recursos de custeio, também não utilizaram esse recurso em sua totalidade. No entanto, outros projetos de custeio foram executados pelo Campus, totalizando um valor de R\$ 130.870,00 de ações em funcionamento das atividades, aquisição de material de consumo, para atender as subunidades e os polos universitários, agenda de compras, diárias e passagens para servidores e motoristas terceirizados, contratação de serviços, entre outros.

No que tange à manutenção da infraestrutura, o CUNTINS, em 2021, movimentou através de descentralização à Prefeitura Multicampi o valor de R\$ 60.000,00 para atender ao contrato de refrigeração. Entretanto, os recursos disponibilizados à Gestão da Tecnologia da Informação e à capacitação dos servidores das unidades acadêmicas previstos no Plano de Gestão Orçamentária (PGO 2021) do Campus, não tiveram seus recursos movimentados, fruto da suspensão das atividades presenciais devido a pandemia do Novo-Coronavírus.

Considerações finais

As universidades públicas brasileiras, de acordo com o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, isto é, autonomia das atividades-meio e atividades-fim. O mesmo documento legal estabelece ainda, em seu Art. 212, os recursos financeiros que financiam a educação superior pública.

Ainda no tocante ao ensino superior, considerando a legislação da lista tríplice, para o processo de escolha de seus gestores, onde é feito através de consulta à comunidade universitária (docentes, técnicos e discentes) e encaminhada uma lista tríplice ao MEC, onde a escolha é feita pela Presidência da República. Ocorre que nos últimos anos, principalmente no governo Bolsonaro, essa autonomia está sendo ameaçada e em algumas instituições a indicação dos reitores está sendo feita com nomes que não são o primeiro da lista ou até fora da lista tríplice e em outros casos, nomeando interventores.

Esta política neoliberal, reinstalada, principalmente a partir de 2016, tem atacado ferozmente as universidades públicas e “vestido” uma nova roupagem. Não se trata apenas em enfraquecer o Estado, mas, perseguir os defensores de um Estado mais forte, autônomo e independente do neoliberalismo. Ainda que as universidades sofram esse tipo de interferência, ela ainda persiste/resiste no sentido de formar pensadores capazes de proporcionar um enfrentamento à política neoliberal imposta pelos governantes mais recentes.

Além disso, as IFES vêm sofrendo com cortes e contingenciamentos no seu orçamento, o que afeta diretamente a execução de serviços básicos e essenciais previstos em seus planejamentos junto à comunidade acadêmica. No tocante à gestão orçamentária, as universidades federais brasileiras ainda sofrem as consequências da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, onde congelou por 20 anos os investimentos em Educação no país. Essa medida afetou diretamente a consecução de várias Metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Contraditoriamente, o Governo Federal vem incentivando a busca de recursos por meio de parcerias com setores privados. Isso representa desvalorização da educação e um retrocesso nos avanços alcançados em governos anteriores.

Quando nos debruçamos nas análises dos Relatórios Gestão dos anos de 2019 a 2021 da Universidade Federal do Pará e

do Campus Cametá, período do governo Bolsonaro, constatamos que este tem intensificado a aplicação dessas medidas neoliberais, priorizando a educação superior privada e prior, cortando recursos das instituições públicas. A oferta de vagas em cursos de graduação, os recursos de capital e custeio, que são recursos aplicados na manutenção e expansão dos *Campi*, tiveram redução considerável, se comparado aos governos que o antecedeu.

Conclui-se que a política de gestão orçamentária utilizada na universidade sofreu impactos derivado dos cortes, que por sua vez provocaram dificuldades na manutenção das atividades acadêmicas e no processo de ampliação e democratização do acesso à universidade pública.

Por fim, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por estas instituições acadêmicas, as mesmas têm resistido, diante de tantas interferências e cortes, onde o governo, através de medidas antipopular, tenta enfraquecer e sucatear esses serviços que a universidade disponibiliza e representa para a sociedade, logo, ela precisa de mais pessoas que possam lutar ao seu lado para que possa continuar sendo capaz de oferecer uma educação pública, gratuita, plural e de qualidade social aos filhos e às filhas de trabalhadores desprovidos de condições financeiras para pagar um curso em instituição particular.

Referências

ALVES FILHO, A. et al. *Universidade Públicas Federais no Enfrentamento ao Coronavírus: mobilização e construção de capacidade e lições aprendidas*. [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2020.

AMARAL, N. C. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber, 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRN. Carta aberta à Sociedade Potiguar: os impactos dos cortes nas IFES para a economia

846 | do RN. 21 maio 2019. Disponível em: <https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/carta-aberta-a-sociedade-potiguar-os-impactos-dos-cortes-nas-ifes-para-a-economia-do-rn/>. Acesso: 18 jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Conselho Pleno da ANDIFES. Nota à Sociedade. Brasília, DF, 24 ago. 2017. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=52515>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

SUPERIOR (ANDIFES). Repasses do MEC para universidades federais chegam ao menor patamar em sete anos: 90% das universidades federais tiveram perda real no orçamento em cinco anos; verba nacional encolheu 28%. 29 jun. [2019]. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=57980/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público/ENAP*, 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CHAVES, V. L. J.; Amaral, N. C (org.). *Financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

CUNTINS. Relatório de Atividades de Gestão do CUNTINS 2019 — Cametá: UFPA, 2020.

CUNTINS. Relatório de Atividades de Gestão do CUNTINS 2020 — Cametá: UFPA, 2021.

CUNTINS. Relatório de Atividades de Gestão do CUNTINS 2021 — Cametá: UFPA, 2022.

FERREIRA, S. As Universidades do Novo-Desenvolvimentismo. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção*. João Pessoa, 2017.

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

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-paraeducacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 17 jul. 2021.

HISTÓRICO DO CAMPUS. Conheça um pouco da história do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA. Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000100038&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; LIMA, D. C. B. P. (org.). *Política e gestão da educação superior* – Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de

848 | Política e Administração da Educação [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

PARÁ. Lei nº 9.324, de 7 de outubro de 2021. Cria o Programa de Educação e Formação Superior, no âmbito do Estado do Pará, denominado “Forma Pará”. Disponível em: http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei9324_2021_65763.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber, 2013.

RIBEIRO, R. M. da C. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação IberoAmericana. Timbaúba, PE: Biblioteca ANPAE, 2014. v. 1. p. 1-14.

SANTOS, W. P. Educação e neoliberalismo: presença e papel do estado na educação brasileira contemporânea. *Tecnia*, v. 4, n. 1, 2019.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, A. J. Universidade, Ciência e Formação Acadêmica. In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-36.

SILVA, G. O governo Bolsonaro e o ensino superior: primeiras impressões. In: *Política e gestão da educação superior – Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

SINDICATO dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia. Impacto dos cortes de investimentos nas universidades federais. Disponível em: <http://www.apub.org.br/impacto-dos-cortes-de-investimentos-nasuniversidades-federais-2/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOUSA, A. M. C. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 97-110.1

STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do brasil características, tendências e perspectivas. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conheça o passado e o presente da Universidade Federal do Pará. Página inicial. Disponível em: <https://65anos.ufpa.br/65-anos/sobre-a-ufpa>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 814, de 14 de janeiro de 2020. Aprova o Regimento do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da UFPA. Belém: UFPA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Regimento Geral da UFPA. Belém: UFPA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Relatório de Gestão 2019 / Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Relatório de Gestão 2020 / Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Relatório de Gestão 2021 / Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2022.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jul. 2022.

A materialização dos princípios de descentralização e autonomia na gestão de escolas públicas da rede municipal de educação de Cametá

Rosivalda Rodrigues Correa

Adalberto Portilho Costa

Resumo: O artigo aborda o processo de instituição e materialização dos princípios de autonomia e descentralização no âmbito da gestão da educação pública brasileira, sob a perspectiva da gestão democrática, focaliza no processo de materialização dos princípios no contexto da Rede Pública Municipal de Educação de Cametá. Objetiva responder a seguinte questão: considerando o contexto sociopolítico em que se situa a da Rede Municipal de Educação de Cametá, como se materializam os princípios de descentralização e autonomia no âmbito dessa rede, à luz do princípio democrático de gestão educacional? Do ponto de vista metodológico, optou-se por técnicas qualitativas de investigação e análise de dados consubstanciando-nos em pesquisa bibliográfica e análise documental, sendo os dados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. A conclusão foi de que contexto social caracterizado pela gestão da coisa pública sob princípios autoritários, patrimoniais e antidemocráticos se transforma em entrave à materialização desses princípios e à democratização da gestão escolar e educacional, de um modo geral.

Palavras-chave: Gestão; descentralização; autonomia.

Introdução

O artigo aborda o processo de instituição e materialização dos princípios de autonomia e descentralização no âmbito da gestão da educação pública brasileira, sob a perspectiva da gestão democrática, focalizando no processo de materialização dos referidos princípios no contexto da Rede Pública Municipal de Educação de Cametá.

Cametá faz parte da Região Geográfica Intermediária de Belém e a Região Geográfica Imediata de Cametá¹, conforme divisão territorial instituída em 2017 pelo Instituto Brasileiro de

¹ De acordo com a nova metodologia de divisão territorial adotada pelo IBGE, a partir de 2017, o Estado do Pará subdivide-se em sete Regiões Geográficas Intermediárias (Belém, Castanhal, Marabá, Redenção, Santarém, Altamira e Breves). A Região Geográfica Intermediária de Belém subdivide-se, por sua vez, em três Regiões Geográficas Imediatas (Belém, Abaetetuba e Cametá). A Região Geográfica Imediata de Cametá é formada pelos seguintes municípios de Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, que juntos constituem uma população de 3.340.513 habitantes.

852 | Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul Mocajuba, ao leste Igarapé-Miri e a oeste Oeiras do Pará. A área territorial cametaense correspondente a 3.081,367 km², sendo 20,3% rios e baías, 36,4% campos naturais, 26,2% várzeas e ilhas e 17,1% terra-firme.

Distante cerca de 146 km de Belém do Pará, o território municipal de Cametá é cortado pelo rio Tocantins no sentido norte-sul, sendo que a porção urbana se localiza na margem esquerda desse rio. De acordo com o último censo (IBGE, 2010), Cametá é o município mais populoso de sua Região Geográfica Imediata (que conta ainda com os municípios de Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará) e o 8º do estado do Pará, com uma população total de 139.364 habitantes, dos quais 56,3% vivem no campo e 43,7%, na cidade. A densidade demográfica cametaense é de 45,2 hab/km² (IBGE, 2020).

Neste texto, buscamos responder a seguinte questão: considerando o contexto sociopolítico em que se situa a da Rede Municipal de Educação de Cametá, como se materializam os princípios de descentralização e autonomia no âmbito dessa rede, à luz do princípio democrático de gestão educacional?

Para tanto, adotamos técnicas qualitativas de investigação e análise de dados (André, 2013), consubstanciando-nos em pesquisa bibliográfica, consultando a literatura especializada sobre o assunto, e análise documental, que norteou o estudo da Legislação Educacional nacional e local. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2011).

Estruturalmente, o texto se subdivide em quatro seções: após a introdução, a segunda seção trata da relação entre a reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada nos anos de 1990, e a institucionalização dos princípios de autonomia e descentralização. Analisamos, à luz de um referencial teórico-metodológico crítico, as conotações conflitantes que carregam esses dois princípios, quando situados no âmbito da gestão gerencial e quando contextualizados na perspectiva da gestão democrática.

Na terceira seção analisamos o contexto político-social em que se insere a Rede Municipal de Educação de Cametá para, à luz disso, refletirmos acerca dos desafios colocados por esse contexto à materialização dos princípios de autonomia e descentralização, à luz da perspectiva democrática de gestão educacional. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Descentralização e autonomia como estratégia de implementação da reforma gerencial do estado e da educação

Analisando as características do modelo burocrático de administração pública, que passou a orientar a atuação do Estado brasileiro a partir da década de 1930, e observando as novas exigências do contexto econômico-social e político do período pós-década de 1970, Bresser-Pereira (2000) concluiu tal modelo precisava ser superado, pois não correspondia o “momento em que o desenvolvimento tecnológico tornava-se acelerado e o Estado assumia papéis crescentes na área econômica e social” (Bresser-Pereira, 2000, p. 65).

Vale destacar que, em termos conceituais, com base em Paro (2008), estamos trabalhando com a perspectiva de que *gestão* e *administração* conceitos são sinônimos, que, genericamente, dizem respeito à “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p. 18).

Dito isto, vale lembrar que, até a década de 1930, a administração patrimonialista era o modelo hegemônico no Brasil, que naquele momento era um Estado caracterizado por Bresser-Pereira (2000) como *regime democrático imperfeito*, em que as elites governantes tratavam o patrimônio público como propriedade privada.

Consultando a literatura especializada, observamos que formas de exercício do poder local desta natureza têm sido definidas sob diversas formas, tais como mandonismo (Queiroz, 1976), coronelismo (Leal, 1997), clientelismo (Graham, 1999) e

854 | patrimonialismo (Faoro, 2001), sendo o patrimonialismo, grosso modo, conceituado como apropriação grupista da coisa pública para a viabilização de interesses privados (Faoro, 2001; Mendonça, 2001).

A partir da década de 1930, então, o modelo burocrático de administração pública, “baseada em um serviço civil profissional, na dominação racional-legal weberiana e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimento administrativo” (Bresser-Pereira, 2000, p. 64), se institucionaliza como hegemônica no Estado brasileiro. A despeito disso, esse autor argumenta que essa reforma burocrática não chegou a se completar, alegando que a tradicional forma patrimonial de gestão da coisa pública, ainda era uma prática muito presente na condução do Estado brasileiro.

Com base nesse diagnóstico, o autor justifica a necessidade de implementação da Reforma Gerencial do Estado brasileiro, deflagrada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, em 1995. Essa reforma institucional exigia uma nova prática administrativa, a chamada Nova Gestão Pública (NGP), que visava “[...] modernizar o Estado e tornar sua administração pública mais eficiente e mais voltada para o cidadão-cliente” (Bresser-Pereira, 2000, p. 65).

Vê-se, pois, que se trata de uma concepção bem diferente da burocrática, pois ao contrário desta, a NGP visualiza os usuários de serviços públicos como clientes, claramente em alusão à administração de empresas. À primeira vista, parece que se trata de uma inovação, e, de fato, o é. Todavia, não se trata necessariamente de uma inovação virtuosa no sentido de melhoria da qualidade dos serviços públicos, conforme os anseios e pautas historicamente defendidas pela sociedade civil organizada.

Conforme Santos (2009), isso só é possível na medida existe controle social da gestão das políticas públicas, ou seja, a “[...] participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução

de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania” (p. 109).

Para além do discurso oficial e da ideologia propalada, na prática a denominada como gestão gerencial, de acordo Santos (2013), é parte do processo de consolidação do das reformas neoliberais no Brasil. Nesse sentido, foi implementada sob o pretexto de

[...] dar maior agilidade e imprimir ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), próxima do cidadão-cliente (nem todos são clientes), descentralização, dentre outros, um novo modelo de administração pública (Santos, 2013, p. 68).

Diante disso, consideramos necessário, para um entendimento mais adequado desse processo, historicizar o cenário socioeconômico em que ocorre a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, um contexto marcado pelo aguçamento da crise estrutural do capital (Mészáros, 2011)², que se expressou, a partir das décadas de 1960-70, como a crise modelo fordista de acumulação e do Estado de bem-estar.

Até esse período, o modo de produção capitalista – cuja história é permeada por crises cíclicas – experimentava um período de relativa estabilidade, que teve início no pós-crise de 1929, com base num modelo de processo produtivo caracterizado “pela mescla da produção em série com o cronômetro taylorista, além da vigência da separação nítida entre elaboração e execução” (Antunes, 2009, p. 39), combinado com a concepção de Estado keynesiano³.

² Mészáros (2011) vai sustentar que o que se convencionou chamar de crise do fordismo e do taylorismo do último quartel do século XX, na verdade é a expressão fenomênica de uma longa crise estrutural do capital consubstanciada pela tendência decrescente à queda da taxa de lucro.

³ O economista John Maynard Keynes ficou conhecido por sua concepção

Essa produção em série tinha base no modelo de organização da produção automobilística das fábricas do empresário de Henry Ford, que se baseava numa massiva produção voltada ao consumo de massas. A isso se aliava o modelo taylorista⁴ de organização do trabalho, baseado na aceleração do ritmo produção e na divisão pormenorizada do trabalho, nas linhas de produção em série, onde o trabalhador era um mero executor de tarefas repetitivas concebidas por equipes especializadas, tudo isso em função do aumento da produtividade do trabalho e da intensificação da extração da mais-valia.

Já o Estado, inspirado nas ideias keynesianas, implementou uma série de políticas que promoveram a recuperação econômica e elevaram das taxas de lucro capitalistas, mediante realização de obras públicas, expansão do crédito (inserindo a classe trabalhadora no mercado consumidor) e uma série de políticas sociais, que concederam uma série de direitos aos trabalhadores, tais como saúde, educação, emprego e habitação.

Como destaca Lessa (2013), é importante ressaltar que todas essas políticas, que geraram essas “conquistas” dos trabalhadores (sempre entre aspas), na verdade, foram implementadas para potencializar a exploração do trabalho e assegurar a reprodução ampliada do capital, conforme síntese elaborada pelo autor:

intervencionista de Estado. Para ele, o capitalismo “não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal utilização plena, que o Estado operasse como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos (Netto; Braz, 2011, p. 195).

⁴ O taylorismo é um “sistema” de organização do processo de trabalho elaborado pelo norte-americano Frederick W. Taylor, a fim de alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e esforço. Conforme escreve Braverman (1974, p. 86), o sistema criado por Taylor “era tão somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda a atividade do trabalho, desde a mais simples à mais complicada”.

1) praticamente todos os considerados típicos Estados de Bem-Estar (França, Inglaterra, Estados Unidos etc.) investiram mais recursos no desenvolvimento do complexo industrial-militar que em todas as outras políticas públicas [...]”; 2) todas as políticas públicas adotadas [...] tiveram como móvel primeiro na sua estruturação e implantação aumentar a lucratividade do sistema do capital [...]; 3) [...] Os sindicatos foram domesticados também pela sua incorporação ao Estado, a burocratização dos partidos e sindicatos dos trabalhadores forneceu novos meios de controle das lutas de classe. Aumentou o peso do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário; e a repressão política recrudescceu, com o emprego em larga escala de novas formas de tortura e repressão [...]; 4) todos os países ditos típicos dos Estados de Bem-Estar (da Suécia aos Estados Unidos) promoveram, após a Segunda Grande Guerra, uma nova rodada de exploração das antigas áreas coloniais do globo através da generalização das chamadas empresas multinacionais [...]; 5) [...] Tanto antes, como durante e depois dos “30 anos dourados”, o Estado continuou sendo “o comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa” [...] (Lessa, 2013, p. 184-186).

Mas, partir do final da década de 1960, esse ciclo virtuoso de acumulação capitalista começou a apresentar sinais de esgotamento, conforme explica Antunes (2009, p. 31-32):

1) Queda da taxa de lucro [...]; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; 3) Hipertrofia da *esfera financeira*; 4) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 4) crise fiscal do Estado; 5) incremento acentuado das privatizações, tendências generalizadas às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre outros tantos elementos *contingentes* que exprimiam esse novo quadro crítico (Itálicos do autor).

Agora podemos compreender a Reforma Gerencial do Estado brasileiro como imposição do novo estágio do capitalismo,

858 | que estava emergindo a partir da década de 1970, após o colapso do modelo taylorista-fordista de acumulação de capital e do seu correspondente Estado de Bem-estar Social.

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (Antunes, 2009, p. 33).

Emerge, então, o modelo flexível de acumulação, o assim chamado *toyotismo*, no âmbito da produção de mercadorias, e o neoliberalismo como sua expressão, no âmbito da superestrutura. A partir do centro do capitalismo global, especialmente nos Estados Unidos, na Europa Ocidental e no Japão, foi implementado um conjunto de medidas, tais como a redução do tamanho do Estado “para garantir as regras do jogo capitalista”, a diminuição dos gastos do Estado, a privatização das empresas estatais, a total abertura da economia, dentre outras, conforme observou Paulani (2008), dando substância a um modelo de “regulação social ditada pelo mercado e mediada pelo Estado” (Santos, 2010, p. 33).

Dá-se início, então, a um período de reformas no âmbito da administração dos Estados capitalistas, dentre eles o Brasil, em que os principais elementos da gestão gerencial foram transmutados da administração de empresas para a gestão pública, sem necessariamente se considerar as diferenças de finalidade entre escola e empresa. Assim como na empresa, as decisões em matéria de administração pública passaram a ser cada vez mais hierarquizadas, mediante a verticalização das decisões, como é o caso da forma de gestão das políticas educacionais, que “centraliza a tomada de decisão na esfera federal, relegando aos municípios apenas a execução das políticas públicas” (Feldman; Costa, 2021, p. 9).

Observamos, todavia, que os defensores da gestão geren-

cial não admitem esse vínculo estrito com o processo de reestruturação produtiva do capital, que busca monopolizar o Estado para viabilizar um modelo de acumulação baseado na financeirização⁵ (Prado, 2017). Pelo contrário, negam tal vínculo e, mais que isso, correlacionam o gerencialismo com o pleno exercício da democracia, senão vejamos:

Aos poucos, entretanto, foi ficando claro que a pecha de neoliberal ou neoconservadora não se aplicava à reforma brasileira: uma reforma neoconservadora da administração pública é aquela que se limita a propor a redução do aparelho do Estado, a promover o downsizing; não reconhece a especificidade da administração pública, pretendendo reduzi-la à administração de empresas; não dá um *papel decisivo ao controle social* dos serviços públicos; e, ao adotar os princípios da teoria da escolha racional, nega ou reduz ao mínimo a possibilidade de cooperação, acentuando apenas os controles rígidos (Bresser-Pereira, 2000, p. 63, grifos nossos).

Vemos, pois, que a implementação da Reforma Gerencial do Estado brasileiro nos anos de 1990 vem dissimulada pelo discurso do fortalecimento da democracia, inclusive compatibilizando alguns de seus expedientes – ao menos no campo da retórica – com princípios da gestão democrática, tal como o exercício do controle social das políticas estatais. Não podemos, contudo, perder de vista, como Coutinho (1979) nos mostra, que as concepções de democracia da classe dominante, por um lado, e a classe trabalhadora, por outro, não só se diferenciam substancialmente, como também se antagonizam.

Com efeito, tomando-se como referência os conceitos gramscianos de “pequena política” e “grande política” (Gramsci, 2016)⁶, pode-se dizer que a perspectiva (ultra)liberal de controle

⁵ De acordo com Prado (2005), a financeirização é o mecanismo atual utilizado pelas potências capitalistas para se apropriarem da riqueza produzida na periferia do sistema, mediante a prática da especulação financeira.

⁶ Para Gramsci (2016, vol. 3, p.21) a “pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas) compreende as questões

860 | social, ao promover o localismo, as pautas específicas de pequenos grupos, e desarticular a perspectiva da classe, “estimula a pequena política e em detrimento da grande política, realizando de fato, contraditoriamente, a grande política da conservação” (Neves, 2007, p. 215).

Por outro lado, do ponto de vista contra-hegemônico, o controle social significa “[...] participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania” (Santos, 2009, p. 109). Vê-se, pois, que se trata de uma participação no sentido do “pluralismo coletivo” enfatizado por Coutinho (1979), onde o local, por diversas mediações, se articula com o global para dar substância ao projeto de ampliação das conquistas sociais (quantidade) em prol da socialização do exercício do poder (nova qualidade).

Observando mais detidamente essa gestão gerencial travestida de gestão democrática, entendemos que daí emergem, pelo menos, duas consequências sociais, que podem funcionar como elemento estimulante (no primeiro caso) ou entrave (no segundo caso) à luta pela efetivação dos princípios democráticos de gestão da educação:

Por um lado, como estratégia daquela dissimulação, os princípios de gestão democrática introduzidos pela Constituição Federal – CF de 1988 não são colocados em xeque pela Reforma, pelo contrário, são reafirmados, e isso abre a possibilidade para a sociedade civil organizada pautar junto ao Estado a sua

parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política”, e por isso expressa os processos políticos que legitimam e perpetuam a hegemonia econômica e política da classe dominante. Já a “grande política” teria como finalidade a unidade político-ideológica das classes subalternas, possibilitando o alargamento e a articulação dos interesses e demandas específicas ou de grupos, superando-os em função da luta por interesses de classe, rumo à transformação social.

participação na gestão educacional, entendida aqui como grande política, em termos gramscianos.

Por outro lado, sendo essencialmente uma forma de gestão capitalista/liberal, a sociedade convive com o risco de os princípios democráticos absorvidos pela retórica gerencial serem implementados em função do registro da educação na reprodução das relações típicas do atual estágio do modo de produção capitalista.

Neste último aspecto, analistas do calibre de Santos (2008) já denunciaram a utilização de conceitos democráticos para nomear práticas antidemocráticas, tais como a centralização da gestão, o participacionismo etc. Esta autora é categórica ao afirmar que

A gestão da educação ainda é centralizada, seus comandos são verticalizados, apesar do discurso *participacionista* e da *descentralização*, aqui entendida como *deslocamento da execução*, da incorporação da lógica do mercado, dos modelos de gestão, típicos da empresa privada; dos novos paradigmas da qualidade total, aqui entendida como atendimento competente para satisfação dos clientes, com a *participação dos atores envolvidos*, liderados pelo gerente, o qual mobiliza esforços, atribui responsabilidades, delega competências, motiva, ouve sugestões, transforma grupos em equipes, na direção de um padrão de desempenho “zero defeito” (Santos, 2008, p. 2-3, grifos nossos).

Nessa perspectiva, notadamente dois princípios assumem notável destaque nos discursos oficiais: *descentralização* e *autonomia*. Considerando o contexto em que os princípios de descentralização e autonomia começaram a ser implementados, no âmbito da reforma neoliberal do Estado brasileiros dos anos de 1990, Santos (2008, p. 3) alerta para os significados que ganham esses dois princípios sob o modelo gerencial de gestão, argumentando que “[...] o que vem acontecendo é a transferência de responsabilidade para os municípios e para a escola no caso da educação”.

Segundo ela, descentralização e autonomia podem estar funcionando a serviço de “uma estratégia para reconfiguração do papel do Estado, para que diminua seu tamanho e atuação, restringindo muito mais ao papel de articulador, regulador e indutor de tais políticas”. Isso significa que descentralização e autonomia podem assumir um sentido de transferência das responsabilidades pela manutenção das atividades regulares das escolas públicas por elas mesmas, dado o permanente estado de contingenciamento de recursos voltados à manutenção e desenvolvimento da educação.

No final das contas, utilizando-se das orientações de Kosik (1976), o que na aparência se mostra como uma mudança, na essência é apenas retórica para manutenção de velhas práticas de desvio da função social da educação para atendimento das demandas do mercado e de interesses privados de pessoas e grupos, em detrimento das demandas históricas da sociedade.

Um expediente que se mostra estratégico para isso é justamente “conceder” autonomia para as escolas para que, especialmente, captar os recursos necessários para, cada vez menos, recorrerem à Secretaria de Educação em busca de infraestrutura, materiais e equipamentos necessário à manutenção de suas atividades regulares.

A própria noção de descentralização é funcional a essa lógica, especialmente em termo de captação de recursos, cujo exemplo mais emblemático é o repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação diretamente às escolas, por via do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que se transforma no principal argumento utilizado para justificar o contingenciamento de repasse de recursos das Secretarias de Educação para as Unidades Educacionais.

A questão que se coloca é como e em que está sendo gasto esses recursos que não mais são destinados às escolas? Uma resposta possível, e até certo ponto óbvia, é que esses recursos estariam sendo canalizados para o financiamento de políticas in-

dutoras de melhoria da qualidade da educação, visando transformar a “organização hierárquica, a estrutura curricular, as formas de gestão ainda centralizada, a precariedade das instalações físicas, a ausência de bibliotecas equipadas” (Santos, 2012, p. 195), inclusive mediante a indução da democratização da gestão educacional e escolar, embora a atual situação da educação pública mostre que nem sempre o óbvio é i que acontece na realidade.

Por outro lado, conceitualmente falando, descentralização e autonomia possuem sentidos próprios no âmbito das lutas dos movimentos populares em prol da construção de um espaço educativo democrático, implicando em “distribuição de poder, criação de possibilidades de autonomia da gestão, da participação e controle social dos recursos públicos” (Santos, 2008, p. 3).

Dessa forma, à luz do princípio democrático de gestão da educação, Barroso (1996) destaca que

a “descentralização” é um processo, construído social e politicamente por diversos atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação, uma instância de poder, e um centro de decisão (p. 11).

A partir disso, no âmbito escolar o princípio da descentralização se revela não como algo imposto “de cima para baixo” pela gestão de uma rede municipal às escolas, por exemplo, mas como uma construção permanente, por meio da qual a gestão das redes e as suas unidades escolares, com base numa relação de confiança e reciprocidade, constroem as condições necessárias para que estas últimas exercitem seu poder de decisão nas diversas questões que lhes dizem respeito.

Já o princípio da autonomia, também na concepção de Barroso (2003), vincula-se à ideia de autogoverno, ou seja, a capacidade de as instituições escolares se regerem por seus próprios preceitos. Conforme destaca o autor, no entanto, é preciso distinguir a autonomia (ou liberdade de decisão) de independência. Partindo do pressuposto de que somos sempre autônomos

864 | de alguém ou de alguma coisa, as ações da escola se exercem “sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2003, p. 16).

Assim sendo, a autonomia das escolas não significa interdependência da gestão da rede municipal, que é a unidade de vários das escolas e dos órgãos de educação intencionalmente reunidos para formar um conjunto coerente e operante (Saviani, 2010). Nesse sentido, cabe às escolas seguirem as orientações gerais e do planejamento definidos pela gestão da rede, porém participando da elaboração/atualização dessas diretrizes e do planejamento, bem com elaborando suas próprias diretrizes e seu próprio plano (PPP) – observando as orientações da rede – que nortearão sua atuação e desenvolvimento institucional.

Na perspectiva contra-hegemônica nega-se a autonomia como mera capacidade de captação de recursos pelas escolas, bem como a descentralização como simples transferências de responsabilidades da gestão da rede municipal para as escolas. O que se pleiteia, por outro lado, é que a descentralização da gestão e a assunção da autonomia das unidades educacionais tenha como substância a democratização da gestão dos recursos financeiros, da elaboração e atualização curricular, das diretrizes pedagógicas e administrativas no âmbito de uma rede municipal de educação.

Consideramos, porém, que o processo de materialização dos princípios de autonomia e descentralização nessa perspectiva, que estamos chamando de contra-hegemônica, depende de condições político-sociais que os recepcionem como elementos constitutivos de uma forma de gestão educacional democrática. No entanto, esse processo enfrenta a resistência de práticas tradicionais de administração da coisa pública, que, a nosso ver, se coloca como óbice à materialização da autonomia e da descentralização, numa perspectiva democrática, tal como analisaremos no caso específico da Rede Pública Municipal de Educação de Cametá, a seguir.

Desafios para materialização dos princípios de descentralização e autonomia no contexto da rede pública municipal de educação de Cametá

Do ponto de vista legal, o artigo 15 da LDB vigente (Lei nº 9.394/1996) determina que 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” (Brasil, 1996). Já a meta 19.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), regulamentado pela Lei 13.005/2014, se propõe a “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.

No âmbito da Rede Pública Municipal de Educação de Cametá, percebemos que os princípios de descentralização e autonomia estão presentes no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), instituído pela Lei nº 274/2015, que prevê, no artigo 11, a implantação da gestão democrática, onde as escolas dispõem de autonomia para a realização de eleições para a escolha dos diretores escolares.

Ainda nesse artigo 11, observamos, no seu parágrafo único, a determinação de que “a eleição para diretor e vice-diretor de Unidade Escolar dar-se-á em aprovação de lei específica ou complementar” (Cametá, 2015). No entanto, essa lei específica ou complementar ainda não existe, ou seja, o Poder Público municipal não cumpriu o estabelecido na Lei, que permaneceu letra morta (Saviani, 2013).

A Meta 19 do PNE introduz o compromisso do Poder Público em assegurar as condições de materialização 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”, inclusive prevendo apoio técnico e financeiro da União para fomentar esse processo (Brasil, 2014).

Em consulta à literatura especializada, observamos que, a partir da análise de experiências empíricas, Paro (2003) destaca

866 | três formas de provimento para o cargo de diretor escolar: a) por indicação política, a critério do governo; b) por concurso público, avaliando-se as competências técnicas para o cargo; e c) por eleições, com base na participação da comunidade escolar no processo de escolha.

A eleição comparece como a forma mais democrática de provimento no cargo, pois assegura da participação das comunidades escolar e local nas tomadas de decisões das escolas (Paro, 2003). Diferentemente do caso de provimento por concurso, possibilita que, mesmo cumprindo uma função de extensão da atuação Estado na escola, o diretor democraticamente eleito se transforme em liderança compromissada com as pautas das comunidades escolar e local.

À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele um maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado (Paro, 2003, p. 112).

No recorte geográfico desta pesquisa, consideramos que a materialização dos princípios de descentralização e autonomia, do ponto de vista do princípio de gestão democrática, é um desafio. Isto porque o aspecto político-institucional de Cametá tem histórico de distanciamento da perspectiva democrática (e mesmo do modelo gerencial), pautando-se num modelo *clientelista* de relação entre governantes e governados.

Com base em Feldman e Costa (2021, p. 8), entendemos por clientelismo,

uma relação de reciprocidade [ainda que hierárquica e desigual, mas com certa] margem de negociação razoável, [onde o cliente], sobretudo em um contexto democrático, tem relativa liberdade para barganhar, de modo a tirar proveito da melhor maneira dessa relação recíproca.

As relações entre gestão da Rede Municipal de Educação e gestão das escolas pautam-se no *clientelismo*, que se expressa tanto no fato de que o professor efetivo que é indicado para o cargo de diretor faz parte do grupo político do prefeito, como no tratamento diferenciado⁷ que recebem os diretores que foram indicados por vereadores que não fazem parte da base do governo, mas que têm suas “cotas” de indicações políticas porque o prefeito precisa manter “boa relação” com a Câmara Municipal.

Merece destaque o fato de que no artigo 8º da Lei Municipal nº 212, de 21 de maio de 2012, que dispõe sobre a adequação da carreira da área de magistério e criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos profissionais da educação básica de Cametá, o cargo de diretor escolar é instituído como função gratificada, “de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Poder Executivo, desde que recaia em profissionais ocupantes de cargos efetivos e devidamente habilitados” (Cametá, 2012, art. 8º, §1º).

Dessa forma, observa-se que se trata de uma Lei que entra em conflito de orientação com o PME 2015-2025 e obstrui a capacidade a comunidade escolar todas as decisões que influem nos rumos da escola, o que, a nosso ver, prejudica o exercício do princípio da autonomia educacional, pois as decisões são tomadas por sujeitos que não fazem parte da comunidade escolar.

Além do cargo de diretor escolar, nessa lógica de provimento por indicação política, estão os cargos de vice direção e suporte pedagógico das escolas municipais, que, por isso, são cargos muito disputados por docentes efetivos, considerando que o acréscimo salarial pode cegar a 40%, no caso de vice direção e 20%, no caso de coordenação pedagógica, de acordo a

⁷ Esse tratamento diferenciado se expressa mediante a prioridade que têm as escolas cujos diretores são alinhados diretamente ao governo, no que diz respeito ao atendimento das solicitações, ao acompanhamento das ações escolares por parte da Secretaria de Educação, à autonomia para ampliação do currículo, aprovação de projetos e financiamento das ações propostas pelas escolas.

Feldman (2020) identificou, ainda, o uso clientelista da lotação e distribuição de carga-horária para docentes concursados. Nesse caso, os políticos locais se utilizam do fato de os professores efetivos serem lotados inicialmente na sua carga-horária mínima de 30h semanais, conforme disposto na Lei Municipal nº. 212/2012 (Cametá, 2012). Porém, objetivando o aumento dos seus vencimentos, os docentes pleiteiam ampliação da jornada para dois turnos (200h).

A esse respeito, ilustrativamente, destaca o autor que,

No jargão usado amplamente pelos entrevistados, o professor concursado tem “100 horas” mensais garantidas. Mas isso representa ocupação de um turno apenas, com valor inferior ao salário integral, que é chamado de “200 horas”. *Quando troca o governo, após o ciclo eleitoral, muitos professores que não apoiaram o prefeito ou os vereadores vencedores no pleito, perdem 100 horas. Ou são removidos para o interior; isto é, para fora do distrito urbano central* (Feldman, 2020, p. 50. Grifos do autor).

Em trabalho publicado recentemente, Feldman e Costa (2021) identificaram que o clientelismo eleitoral, um “tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos na forma de empregos, benefícios fiscais ou isenções em troca de apoio político” (Carvalho, 1997, s/p), orientou a política de contratação de professores temporários na Rede Municipal de Educação de Cametá, entre 2013 e 2020.

Nas entrevistas realizadas pelos autores (Feldman; Costa, 2021, p. 22), junto a professores contratados em dois governos diferentes, entre 2013 e 2020, esses sujeitos “falaram sobre como foi o processo para serem contratados, e em suas falas pode-se perceber a influência direta de políticos, especialmente vereadores, bem como também o papel de diretores de escola”.

Trata-se de um caso emblemático de estratégias comumente utilizados pelos políticos locais para conseguir apoio polí-

tico nas disputas pelo controle do poder municipal. Nessa perspectiva, Mendes (2012), analisa que a política municipal de Cametá tem se pautado no uso da administração pública para a manutenção da hegemonia dos grupos detentores do poder local. Nessa configuração “as ações públicas são vistas como troca de favores por meio do que se convencionou chamar de *fisiologismo político* (Mendes, 2012, p. 33. Itálicos da autora).

Num contexto político-institucional onde o “primado do privilégio a amigos e aliados nega, na prática, o princípio de garantia de direitos iguais para todos” (Daniel, 1994, p. 25), as políticas públicas adquirem uma conotação de benefícios, favor ou generosidade.

Forja-se, desse modo, uma lógica de relação social entre grupos de maior e menor expressão político-econômica, o clientelismo, que na definição de Bezerra (1999, p. 14) diz respeito a relações do tipo assimétricas, isto é, são estabelecidas entre pessoas (patrão e cliente) que não possuem o mesmo poder (econômico e político), prestígio e status. Além disso, ela se distingue por ser uma relação do tipo pessoal (em que predominam os contatos face a face), pela troca de serviços e bens materiais e imateriais (gentilezas, deferência, lealdade e proteção) entre os parceiros e pelo seu conteúdo moral (que remete frequentemente à honra dos parceiros).

Cria-se, assim, um ambiente social e político incompatível com a materialização dos princípios de autonomia e descentralização numa perspectiva democrática, aqui compreendida, a partir de Dourado (2012), como uma prática social que confere

à educação nacional o papel de um dos instrumentos de promoção do exercício de cidadania, a ser assegurada por meio de mecanismos de participação ativa dos segmentos da sociedade civil [e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica] nas instâncias consultivas, deliberativas e de controle social da educação (Dourado, 2012, p. 69).

Com base nessa concepção, compreendemos, a partir das reflexões de Peroni e Flores (2014, p. 186), que a “gestão democrática na educação é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira”. Para isso, exercitar a autonomia e a capacidade de tomada de decisão e assunção de responsabilidades de forma descentralizada pela escola, se revela como uma importante fonte de aprendizagem e exercício, pela comunidade escoar, de uma outra perspectiva de estrutura social, onde o ser humano seja tomado como sujeito, protagonista de sua vida, capaz de tomar decisões com seriedade e responsabilidade, visando o bem comum.

No âmbito das escolas públicas, a gestão democrática se consubstancia na autonomia pedagógica e financeira, e na implementação do Projeto Político-Pedagógico condizente com sua identidade, demandas e aspirações dos seus profissionais, dos alunos e da comunidade onde está inserida.

A importância de a gestão da Rede Municipal de Educação criar as condições favoráveis ao exercício da autonomia e da descentralização repousa no fato de sabermos que a gestão democrática “não se efetiva por decreto, portaria ou resolução, mas deve ser resultante, sobretudo, da concepção de gestão e da capacidade, por parte dos diferentes segmentos, de participação e de explicitar princípios voltados para o bem comum” (Dourado, 2012, p. 62).

Portanto, ainda que entendamos a relevância de todo um arcabouço teórico e uma importante legislação, a gestão democrática da educação só pode ser resultado de um movimento teórico-prático de exercício consciente, por parte do Poder Público, dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da sociedade, de um modo geral, dos princípios voltados para a democratização, excluindo-se todas as práticas autoritárias, comandos verticalizados e interferências na realidade escolar por sujeitos que não conhecem as necessidades e anseios de seus partícipes.

A democratização da gestão da educação brasileira é uma pauta histórica da sociedade civil organizada, luta pela construção de uma sociedade pautada em novos alicerces, tais como a igualdade, a democracia, a emancipação e o bem comum. Tal projeto antagoniza-se com a lógica individualista, mercadológica, desigual e autoritária, característica de formações sociais capitalistas.

A democratização da gestão da educação é um dos caminhos para se exercitar novas formas de relações sociais não mais pautadas na objetificação do homem e na exploração de seu trabalho para benefício de uma classe restrita, mas na constituição de um homem-sujeito, crítico, emancipado, capaz de atuar com responsabilidade visando seu bem-estar e, acima de tudo, o bem-comum.

Os princípios de autonomia e descentralização se mostram estratégicos para esse projeto contra-hegemônico. O primeiro auxilia os sujeitos a agirem e tomarem decisões desprendidos do controle ou influência de outros que desconhecem as demandas, as lutas e os anseios da sua comunidade. O segundo possibilita que essa ação e tomada de decisões não seja uma simples execução de comandos ordenados por um centro de comando, mas a materialização de um planejamento coletivo, contextualizado e autônomo dos sujeitos que pensam e agem de forma emancipada.

O exercício desses dois princípios no âmbito educacional é fundamental para o projeto de instauração de uma sociedade verdadeiramente democrática, pois é na escola que se formam as futuras gerações, que se educam os sujeitos capazes de se tornar agentes de reprodução ou de transformação social.

Todavia, a partir da análise do caso da Rede Pública Municipal de Educação de Cametá, entendemos que a materialização dos princípios de autonomia e de descentralização numa perspectiva democrática e emancipatória só pode acontecer se

872 | o contexto sociopolítico for favorável. Um contexto social caracterizado pela gestão da coisa pública sob princípios autoritários, patrimoniais e antidemocráticos se transforma em entrave à materialização desses princípios e à democratização da gestão escolar e educacional, de um modo geral.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. C. (org.). *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BEZERRA, Marcos Otávio. *Em nome das “bases”*: política, favor e dependência pessoal. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Estatísticas. Brasil/Pará/Cametá-PA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, n. 34, p. 55-72, jul. 2000.

CAMETÁ. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Normativa de Lotação nº 013/2022-GSEMED. Cametá, PA, 2022.

CAMETÁ. Lei nº 212, de 21 de maio de 2012. Dispõe sobre a adequação da carreira da área de magistério e criação unificada do plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica do município de Cametá-PA. Disponível em: <https://camaradecameta.pa.gov.br/categoria/leis/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CAMETÁ. Lei nº 274, de 03 de junho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação de Cametá para o decênio 2015-2024 [...] e dá outras providências. Cametá, PA: Câmara Municipal, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma Discussão Conceitual. *Dados*, v. 40, n. 2, p. 229-250, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia Como Valor Universal.

874 | [S.l.], 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

DANIEL, Celso. Gestão local e participação da sociedade. *Revista Pólis*, São Paulo, n. 14, p. 21-42, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão em educação escolar*. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2012.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2001.

FELDMAN, Ariel. Pesquisa de política educacional a partir do município. *Notandum*, n. 53, p. 37-57, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/51813>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FELDMAN, Ariel; COSTA, Daihana Maria dos S. A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 29, p. 80, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/5687>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GRAHAM, Richard. *Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. V. 3.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto* (O município e o regime representativo no Brasil). 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LESSA, Sérgio. *Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

MENDES, Odete da Cruz. A gestão da educação na contramão das configurações políticas do Estado do Pará. In: OLIVERIA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, João Batista; MENDES, Odete da Cruz. *Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina: Diálogos científicos*. Cametá, PA: UFPA/Campus Cametá, 2012.

MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria W. Brasil do século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PÁDUA, Elisabeth M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar*

876 | *do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. p. 67-107. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, ago. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2022.

PRADO, Eleutério F. S. Pós-Grande Indústria e Neoliberalismo. *Brazilian Journal of Political Economy* [online], v. 25, n. 1, p. 11-28, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-35172005-1272>. Acesso em: 30 set. 2021.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O Mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SANTOS, Terezinha Fátima A. Monteiro dos. A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas. *Série-Estudos*, UCDB, n. 29, jan./jun. 2010. Disponibilidade em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/128>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, Terezinha Fátima A. Monteiro dos. A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990. *Revista Travessias*, v. 2, n. 2, 2008. Disponibilidade em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3025>. Acesso em 20 dez. 2021.

SANTOS, Terezinha Fátima A. Monteiro dos. Gestão Educacional Democrática e o Controle Social. In: CABRAL NETO, Antônio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira (org.). *Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 109-126.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Parcerias público-privadas e gestão escolar pública. *Revista Cocar*, Belém, v. 7, n. 14, p. 66-72, ago./dez. 2013.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2022.

Os desafios da gestão “democrática” no contexto da mercantilização da educação pública

Silvio Ribeiro Cordovil

João Batista do Carmo Silva

Resumo: Este artigo analisa os desafios da gestão democrática no contexto da publicização da educação brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada em referencial marxista do materialismo histórico e dialético, que utiliza a técnica da análise de conteúdo para a análise dos dados. Os resultados mostram que as tentativas de controles privados de instituições públicas estão cada vez mais nítidas no Brasil, considerando que tais tentativas e suas concretizações têm um começo forte na década de 1990, com aprovações de leis a favor de uma maior ampliação do terceiro setor dentro das escolas públicas. Pesquisas anteriores, que fundamentam esse estudo, apresentam que essa realidade vem ocorrendo dentro das escolas públicas desde os anos 1990 e até a atual conjuntura da sociedade brasileira, vem gerando implicações para a gestão democrática. Análise de documentos como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, explicitam que as intuições privadas estão por trás das discussões de leis ligadas a educação brasileira. Conclui-se que o verdadeiro propósito dessas políticas evidenciam que no interior dessas instituições de ensino existem concepções e interesses empresariais que materializam a gestão gerencial da escola, gerando ensino de baixa qualidade e fortalecem uma perspectiva de abertura da estrutura estatal para dominação neoliberal

Palavras-chave: escola pública; gestão democrática; mercantilização.

Introdução

As tentativas de controle privado da educação pública no Brasil, são frequentes desde dos anos 1990, por meio de sucessivos ataques às instituições de ensino, nas três esferas de educação (Municipal, Estadual e Federal). Esses ataques vêm sendo mais constante perante aos governos neoliberais, com intuito de contornar as crises do Sistema Capitalista e derrubar conquistas sociais - há muito conquistado a sangue e suor - como por exemplo, os direitos na esfera educacional, como valorização do profissional da educação, gestão democrática, escola participativa, etc.

Apesar dos ganhos sócias conquistados na década de 1980 da sociedade brasileira, principalmente com a Constituição Fe-

880 | deral de 1988, onde em seu artigo 205¹ legisla sobre deveres educacionais e direitos da sociedade na educação, em período posterior continuam ocorrendo inúmeras investidas sobre esses direitos. Isso significa que na esfera educacional, o sistema capitalista está imerso nas instituições de ensino público, dentro das escolas sobre diversas formas de controle, consegue subsídios para uma dominação funcionários educacionais públicos, deixando de lado a gestão democrática e colocando nas mãos do sistema capitalista as instituições de educação pública do Brasil, uma porta aberta para aumentar ainda mais o contingente de empregados formados sem senso crítico e sem opções de outras vertentes além de ser servo do capital.

Além dessas observações que englobam o projeto, o autor por ser Coordenador de Sindicato da Educação e antigo Conselheiro do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, e professor da rede municipal de educação do município de Curuçá-PA, analisa relevantes pesquisas sobre os desafios da profissão relacionadas a educação na esfera de educação pública no Brasil.

As dificuldades de gestão democrática diante do controle privado sobre as formações de professores e currículos escolares legitimada por leis educacionais, levam a pergunta: para quem e para que são as instituições de ensino público? Analisar a trajetória histórica das tentativas e efetivações do sistema capitalista para a dominação da educação pública, com intuito de aumentar seu contingente de proletariado e com a participação nas divisões de dinheiro público efetivado com leis federais.

¹ “205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL. Constituição Federal, 1988, p.131)

A metodologia da pesquisa estrutura-se por meio de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada em referencial marxista do materialismo histórico e dialético, que utiliza a técnica da análise de conteúdo para a análise dos dados.

Com apoio de bibliografia de autores que pesquisam na área como de pesquisa do público/privado como Vera Maria Peroni (2015); Miguel Henrique Russo (2016), atuante em assuntos relacionados a gestão escolar; Luiz Antonio Groppo (2008), com pesquisas relacionados aos movimentos sociais; entre outros autores que irão dar um a embasamento teórico para a pesquisa, e as consequências para gestão democrática e o ensino público cada vez mais sendo mercadoria do Capital. Assim como dados de sites, com informações sobre os resultados do neoliberalismo dentro da educação e análise de documentos relacionados a educação

Com leituras de documentos (artigos, livros, sites), ligadas ao assunto sobre neoliberalismo: origem no Brasil, métodos, e sua história. Conversas com profissionais de educação, sindicalistas. O artigo relata a origem e a real intenção do neoliberalismo dentro do cenário social do Brasil e consequentemente dentro da educação pública. Os dados foram coletados de diferentes artigos de autores diferentes, porém, na perspectiva de relatar as reais intenções das invasões neoliberais dentro das repartições públicas brasileiras.

Faz-se necessário que se leve para o debate os métodos que o sistema capitalista usa a educação pública para seus fins e interesses próprios, com um leque de sistemas ligados dentro da educação pública, coordenando os métodos de como educar com “qualidade”, métodos esses oriundos das empresas privadas, com sistemas totalmente gerencial.

Com uma educação pública ligada ao método empresarial para ter qualidade na educação, depois da reforma do estado, os profissionais de ensino e alunos passam a ter realidades empresarias dentro do ambiente escolar, como a meritocracia que

882 | “condecora” professor por ter uma ênfase no trabalho ou aluno por ter feito suas atividades de forma correta e nos prazos certos, com isso as escolas perdem sua essência a de formadora de cidadãos para mudança do social, e se torna mais uma engrenagem industrial.

Analisar a historicidade e consequências da entrada do neoliberalismo dentro das instituições de mercado do ensino público.

Estabelecer as reais intenções do capital ao entrar de vez nas instituições de ensino e que tipo de formas são usadas para chegar ao resultado planejado ao intervir no ensino público.

Descrever as consequências para gestão democrática dentro da educação pública com uma ampla entrada do capital modificando a seu favor o funcionamento das escolas públicas brasileiras.

O texto conta com dois tópicos, o primeiro vem com uma síntese sobre a década de 1990 e a reforma do Estado brasileiro, e as aberturas do sistema público para terceira via entrar de vez na educação pública, através de instituições sociais, com estrutura gerencial para gerir o ensino.

O outro sobre as consequências que essas aberturas tiveram para o sistema público de educação e as intenções do neoliberalismo dentro das instituições públicas de ensino.

O gerencialismo na escola brasileira: breve análise da reforma do estado brasileiro

Diante das múltiplas faces do Capital, onde fica difícil saber o que é privado e o que é público, onde, benevolência é repassada como caridade e boa-fé por parte de um sistema que visa sempre o lucro com explorações em massa, sem se preocupar de que modo chegar, tornar a educação pública uma mercadoria, foi uma das saídas do Capital para maior fonte de lucros e dominação dos cidadãos menos favorecidos.

A mercantilização da educação pública no Brasil, é uma realidade oriunda dos anos 1990, denominada por Alves (2002, p.71) “década neoliberal”. A “década neoliberal” aparece, portanto, como uma “década mais que perdida”. Segundo Alves (2002, p.71) “É a década da inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital por meio de políticas neoliberais que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país”. Diferente da década 1980, apesar de ser chamada “década perdida”, em uma análise de Ometo; Furtuoso e Silva (1995),

A respeito dos percalços enfrentados pela economia brasileira durante a década de oitenta, manifestadas na profunda crise que se instaura nos seus iniciais, [...], resultam na virtual estagnação do Produto Interno Bruto (PIB) percepta nesse período, além do aumento das desigualdades de renda que acompanham a aceleração do processo inflacionário segunda metade da década. (p.403)

Período de crise econômica, anos 1980, ou seja, crise do capital, abrindo as portas para a aceleração neoliberal durante a década seguinte.

O Neoliberalismo² tem forte entrada no governo de Fernando Collor de Melo (1990,1992), onde o pensamento capitalista entra com planos fortes de privatizações de estatais, apesar da Constituição Federal onde artigos priorizando o público para benefício de todos, a década de 1990 traz outro traço para a realidade do Brasil, a total dominação da terceira via com desmonte de estatais através de privatizações.

Após os governos Collor e Itamar Franco (1992,1995), o Neoliberalismo ainda ficou mais forte durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com muitas privatizações, porém, tais fatos como a aprovação do Plano Diretor da reforma do Estado,

² Ler: ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. Sociedade e Estado, v. 34, p. 211-239, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystefKXNSPTLpsCnZp/abstract/?lang=pt>.

884 | enfraquecem as instituições sociais de classe e direitos sociais, ao invés de privatizar, pode-se fundir o público e o privado, “público/privado”, fato que tem sua força maior após a reforma do Estado, ainda nos anos 1990, o Estado se torna o patrono do neoliberalismo. Escreve Boron (1994, p. 810), “as mudanças e os processos em curso ainda são incertos, embora não falte quem os problematize no sentido de apontar que as intenções das classes dominantes neste momento, vão em direção a fundação de um Estado dominado, “diminuindo em sua base social”, mas burocraticamente eficaz para servir o capital”.

Abriram-se as portas literalmente para soberania capitalista, uma forma menos expositiva de acumulação, e voltado para uma oferta de “benevolência” de empresas, através de uma franquias bem elaborada de entidades filantrópicas, ONGS, que através de parcerias com o privado, mexe de maneira brusca na gestão de instituições de ensino público, onde uma gestão que deveria ser democrática se torna mais um bem de consumo, ditado pelas normas do gerencialismo, e boas “vontades” do Sistema Capitalista, na forma de Terceiro Setor, que na ideia não prioriza a privatização, e sim as parcerias de estado e privado, “a lógica privada mercantil no sistema público, tanto influencia na gestão, quanto o currículo da escola”. Em relação a parceria público/privado, escreve Adrião e Peroni (2009).

[...] o Estado se retira da execução, mas permanece com financiador e avaliador das políticas sociais estas agora ofertadas por distintos agentes privados, configurando o tem sido identificado como a propriedade pública não-estatal; pela outra, ainda que a atividade ou serviços permaneçam sob a propriedade do Estado passam a ser geridos pela lógica de mercado, aqui identificado como a esfera do quase-mercado (p. 109)

Com transformações e readaptações do Sistema Capitalista, ao qual sempre encontra formas de se reorganizar nas constantes crises, a entrada é no meio público, dentro das instituições escolares, levando métodos mercantilistas para dentro das salas

de aula, com diálogo de dar uma formação para o discente entrar mais facilmente para o mercado de trabalho vem maquiando suas reais intenções dentro da atual educação brasileira. E isso é mais reforçado com a ajuda do representante que deveria, segundo a lei, ser o responsável pelo bem comum da sociedade, o Estado, que vem abdicando de sua função na educação brasileira.

A década de 1990 foi marcado por uma ascensão neoliberalista no contexto brasileiro. Nas palavras de Freitas (2018, p. 14), “na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado”. No Brasil com o governo de Fernando Collor de Melo, com as privatizações como forma de saída da crise do Capital após Ditadura, e a culpabilidade dita pelos neoliberais de que a crise é culpa do Estado. Nas palavras de Selwyn (2015), na visão destes “novos liberais”, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder, (Freitas, 2018, p. 14).

A abertura para os “novos liberais” seria motivada pela incompetência do Estado no gerenciamento das políticas públicas, principalmente nas que diziam respeito as sociais, que tem em sua agenda áreas como saúde e educação. Fato relevante e crucial para a entrada de vez do neoliberalismo dessa década foi a Reforma do Estado, resgatando Marx sobre o Estado, conceitua” “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2008, p. 12).

O Estado abre as portas para o novo liberal, sendo as privatizações e entrega do público para o Capital como forma de manutenção da crise: sucateamento das esferas sociais, mercantilização da educação pública, entre outros, como aponta Freitas (2018, p. 24), “[...]exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas).

886 | Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado”.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994, 2001), a entrada é ainda mais forte para o neoliberalismo em dois grandes setores, o econômico e o político, servindo como solução para as causas sociais mais efetivas, sendo motivado pelos retrocessos econômicos das décadas passadas, como a crise do petróleo de outubro de 1973 a março de 1974, nas palavras de França (2015):

Nos anos 1970, a acumulação burguesa dependia do investimento estatal na economia principalmente nos setores de indústria de base e infraestrutura. A partir de 1979, o aumento dos preços internacionais de petróleo somado a alta dos juros norte-americanos, levaram ao crescimento da dívida externa brasileira. Na década de 1980, as dificuldades para o pagamento da dívida e a ocorrência de altos índices de inflação inviabilizaram os investimentos estatais (França, 2015, p. 2).

“Em apenas cinco meses, entre outubro de 1973 e março de 1974, o preço do petróleo aumentou 400%, causando reflexos poderosos nos Estados Unidos e na Europa e desestabilizando a economia por todo o mundo”³. Levando países da América Latina constituíram dívidas externas astronômicas, deixando países inclusive o Brasil endividados com o Sistema Internacional Monetário, sucumbindo ao Sistema Capitalista e ao neoliberalismo. Neoliberais colocam a culpa no estado, por afirmar “não saber gerenciar as contas públicas”, e umas das saídas eram as privatizações, apesar da crise dos anos 1980, tal década foi de grande valia para o setor proletariado, segundo Lima (2011):

“Os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política, vão garantir, senão a oferta de

³ Junior, Antonio Gasparetto. Crise do petróleo. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/crise-do-petroleo/> acesso em: 20 de maio de 2022

políticas sociais, pelo menos a manutenção delas. A criação de entidades organizativas, sindicatos, acadêmicas e classistas naquela década, tensionara o estado, que responderá, no caso da educação (eleições de diretores, conselhos escolares deliberativos, reorganizações dos grêmios estudantis livres, instituição do projeto-político-pedagógico). Enfim, se institui um modelo de organização educacional democrático no qual a “comunidade escolar” tem atuação ativa ou, ao menos, a possibilidade de.” (p. 2)

Pode-se perceber que a reforma do Estado na década de 1990, teve motivação não somente nas crises dos anos 1980, mas também nas conquistas sociais que ocorreram durante essa década, dando garantias e liberdades para o social, deixando os cidadãos que não possuíam o capital, com direitos perante o capitalista, detentor dos meios de produção, o proletariado se tornou mais organizado, diante disso o neoliberalismo com uma política de pseudodemocrático pretende, “desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras. Tudo isso em alto e bom som”, Freitas (2018, p. 27).

A formação de raciocínio ideológico dentro das instituições de ensino, desagrada o neoliberalismo, através da educação traz à tona as realidades sociais para a população questionar a exploração que advém do capitalismo podendo pôr em crise os detentores do poder econômico. Porém, sair de crises provocadas pelo próprio capitalismo faz parte de sua história, afinal o capitalismo vive de suas crises. A reforma do Estado brasileiro (1995), “promove a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas” (Silva, 2001, p. 3). os direitos sociais foram vistos como gastos altos e se tornou preocupante para o Sistema Capitalista, sendo a pro-

888 | posta e promulgação da Reforma do Estado a saída neoliberal para essa questão, “Borja (1998), ao relacionar a construção da cidadania à consolidação do Estado-nação e ao estabelecimento da democracia representativa, aponta que vivemos hoje, com o fenômeno da globalização, um momento de crise e de ameaça aos direitos adquiridos ao longo destes anos” (Borja, 1998. Apud. Silva, 2001, p. 1), atacando e limitando os direitos a muito conquistado, na educação, saúde, entre outros, fazendo da educação uma mercadoria, a escola vira empresa. “Assim, na década de 90 a reforma do Estado partiu do pressuposto de que o Estado é reformável e que a sociedade, diga-se o terceiro setor, deve ser o parceiro privilegiado” (Silva, 2001, p. 2)

Escreve Freitas (2018):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (p. 43).

Logo os investimentos em educação para melhor desempenho de professores, e formação continuada é pouco debatida, levando em consideração a meritocracia por aqueles que buscam conhecimento intelectual, sem a ajuda do Estado, e alunos considerados menos produtivos, ficam de lado nas salas de aulas, excluídos, como se fossem meros empregados de uma empresa, e se essa empresa não produzir terá as portas fechadas.

Para Lima, Prado e Shimamoto (2011),

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 (p. 4).

Logo, é visível o desmonte da educação pública perante a terceira via não com intuito de privatizar, ocorrido no começo dos anos 1990, mas sim com pseudodemocrático e pseud. público, com a chamada parceria Público/Privado, Lima, Rodrigues (2022), entendem:

[..]essas parcerias, ao secundarizar o papel do Estado (quanto aos interesses da classe trabalhadora) e potencializar as ações do Terceiro Setor (a favor dos interesses do capital), fazem parte do projeto da política neoliberal, em que a governança de políticas públicas se encontram sob o domínio do Estado e das organizações da sociedade civil, na perspectiva de interesses do modo de produção capitalista. São articulações em nível global que atendem aos interesses dos Organismos Multilaterais na educação, em prol do capital. (p. 99)

Controlada pela “mão-invisível do mercado”⁴, com uma roupagem nova como instituições filantrópicas, ONGs, parcerias de empresas multinacionais e com ramificação dentro de várias realidades educacionais com intenções de dominação e submissão do povo.

As escolas públicas perdem suas identidades de ensinar para a cidadania, para o pensamento coletivo. Dentro dos novos métodos adotados pelo neoliberalismo dentro dessas instituições, a formação de alunos voltados a cidadania, com discentes e docentes voltados a educação para o social e coletivo, perde

⁴ Mão invisível é um conceito que inicialmente foi introduzido por Adam Smith em seu livro Teoria dos Sentimentos Morais, escrito em 1759, invocando a interferência natural que o mercado exerceria na economia. Segundo Smith, se a economia for livre, sem intervenção alguma de órgãos externos ou do governo, ela irá regular de forma automática, como se houvesse uma mão invisível por trás de tudo, fazendo com que os preços dos produtos fossem ditados pelo próprio mercado, conforme sua necessidade.

890 | a essência motivada pelo sistema empresarial, gerencialista de gestão, ainda em Lima e Rodrigues (2022, p. 100), “nessa perspectiva, entendemos que a lógica gerencial não dá conta dessa transformação, a favor dos trabalhadores, diante do que consideramos a necessidade de a escola pensar o trabalho e o ensino em unidade, a partir da perspectiva educativa do trabalho, preocupando-se em articular os interesses da classe trabalhadora no exercício da educação”.

Os serviços públicos brasileiros se tornaram uma oportunidade de “mineração” para o grande Capital apoiado em leis e decretos federais como o Plano Diretor do Aparelho do Estado de 1995, e com sucessivas tentativas e abocanhar as estatais e serviços do Brasil, tais tentativas tinham como um dos focos a de um modelo gestão pública seguirem os termos de gerencialismo, bem explicito no Plano Diretor do Aparelho do Estado-PDRE, de 1995.

A transição para uma administração pública gerencial só será possível se, ao mesmo tempo que se aprovam as mudanças legais, vá mudando a cultura administrativa do país. Esta cultura, fortemente marcada pelo patrimonialismo recente, tem ainda um forte caráter burocrático, pois parte de uma desconfiança fundamental na possibilidade de cooperação e de ação coletiva. Os indivíduos são vistos como essencialmente egoístas e a-éticos, de forma que só o controle a priori, passo a passo, dos processos administrativos permitirá a proteção da coisa pública. A mudança para uma cultura gerencial é uma mudança de qualidade. (BRASIL. PDRE, ano 1995, p.55)

Assim, nota-se que planos favorecendo a gestão gerencial proposta por empresas ligadas ao neoliberalismo, tinham seu início com formas documentais, colocando em prática o gerencialismo como forma de qualidade dentro das instituições públicas brasileiras. “Sem a mudança da cultura de gestão pública para gerencial não se poderia implantar as reformas institucionais legais” (PDRE, 1995).

O mesmo documento em sua página 21, vem com o texto, “[...]. A Reforma do aparelho do estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade da prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações”, assim haveria uma definição para total método de gerencialismo no meio público de serviços”.

O PDRE tem um relevante interesse contra gestão democrática, defendendo uma gestão com desempenhos empresariais: “Tem como objetivo a introdução de novos conceitos e técnicas de gestão pública, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros, e na participação dos funcionários na definição dos processos de trabalho” (PDRE, 1995, p. 62). A meritocracia por desempenho se tornou o método de avaliação dos funcionários, os mesmos se não se enquadrarem a essa realidade neoliberal de gerenciamento do público, corria o risco de perda de trabalho, logo as instituições públicas deveriam tornar-se mol-des de empresas privadas, e as escolas públicas não ficaram de fora de tal fato.

Ensino-aprendizagem em um sistema dominado pelo neoliberalismo: implicações para gestão e planejamento da educação

Apesar das conquistas de décadas passadas, o sistema capitalista vem procurando formas de se manter sempre como parte dominante das intuições, a crise pós década de 1980, deixa aberto a contestação por parte do capital relacionado as agendas sociais legais dentro da Constituição Federal, no Brasil, Peroni e Caetano (2012) relatam que:

No plano ideológico, a teoria neoliberal afirma que o Estado é o culpado pela crise, já que, para atender às demandas em um período democrático, gasta demais, provocando déficit fiscal. Por consequência, as políticas sociais e a democracia devem ser contidas para que os ajustes necessários ao bom andamento do mercado sejam efetuados (p.58).

Com as portas para dentro das instituições de ensino público para o neoliberalismo com suporte do Estado, e legalidades. Institutos feitos para a dominação da educação público, “no Brasil, [...] a ação dos empresários no campo da educação é conhecida como Todos pela Educação”, Freitas (2012, p.381), com entidades e empresas ligadas a educação pública, promovendo uma gestão ligada aos meios empresariais e de comércio. Segundo Peroni e Caetano (2015, p. 338), a educação transformada em mercadoria não é uma abstração, ocorre sob várias formas de entidades e sujeitos, professor passou a ser um objeto que apenas reproduz em suas aulas o que já está pronto pelas organizações neoliberais.

Fato que atualmente o “todos Pela Educação” tem como presidente e diretor pessoas formadas a moldes empresariais⁵.

Já no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), em 2003 implementa o CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - com a Lei 10.683/2003, e “consiste no aconselhamento direto ao presidente da República, por meio de recomendações que podem ser transformadas em novas políticas públicas ou contribuir para o aperfeiçoamento de políticas já existentes”, tal conselho com metade de sua composição de empresários e sua minoria de trabalhadores, mostrando a realidade da soberania por empresas privadas.

O que se vê é uma dominação do empresariado apoiada em leis assinadas por governos, que deveriam propor a segurança da população e sua manutenção nos serviços básicos e essenciais e não a dominação pelo Capital, dando força para exploração do cidadão de baixa renda, como as decisões de andamento da educação, um terceiro setor blindado pelo Estado, com suas representações em toda esfera da política: Judiciário, Legislativo e Executivo. Uma das prioridades colocadas pelas instituições sociais, senão a principal é o gerenciamento no planejamento,

⁵ Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acessado em: 20 jun. 2022.

onde escolas estão submetidos a gestão não democráticas, com uma ênfase de gestão gerencial, transformando as escolas públicas em mercadoria e espaço de competição, segundo Lima, Prado e Himamoto (2011):

A mercantilização e valorização, plantadas na transformação de todos os elementos essenciais à vida humana, chegam às políticas públicas caracterizadas como uma mercadoria. Na década de 1990 o Estado renuncia à sua responsabilidade e culpa a sociedade pela manutenção de tais serviços, fato que ocorre de várias formas sutis: desvalorização e ataque aos serviços públicos; chamada da comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado “falido”; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade. (p. 6)

Setores privados estão dominando os cenários das políticas sociais, que deveria ser mérito do estado, e uma de suas principais são as ligadas as intuições públicas de educação, promovendo uma gestão antidemocrática, planejamentos voltados a treinar alunos para avaliações nacionais com finalidade de prepará-los para o mundo do trabalho e, serem eternos trabalhadores de burgueses, fugindo de uma realidade social mais igualitária para o cidadão, como uma distribuição de renda mais justa. O sistema “produz sujeitos reprodutores, submissos e incapazes de assumir a sua condição de agentes transformadores do processo histórico. É uma tentativa de domesticar’ as classes não privilegiadas a serviço dos privilegiados” (Peroni, 2009, p. 31).

Promovendo nos espaços escolares a competitividade entre funcionários, com premiações para os mais eficazes, treinando e não educando alunos com a finalidade em avaliações nacionais, assim causando uma impressão de qualidade perante a sociedade. Deixando de lado o pensamento crítico e a personalidade do discente, no papel de repassar além do ensino ditados pelos currículos, repassar também a educação ligadas a meio social das realidades. O Capitalismo está ainda mais presente nas instituições, protegido por nossas “próprias leis” educacionais e socais.

No sistema de dominação do capital, há uma série de parcerias dentro do mercado com as instituições de educação, uma delas é parceria do público-privado, segundo Adrião e Peroni (2009).

As parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública (p.110).

Tornando as escolas públicas em mercados a serem conquistados por grandes empresas, transformando o democrático em gerencialismo. Com realidades dos mercados e longe da verdadeira essência de educar para a vida.

Com tantas leis em prol do neoliberalismo durante a década de 1990, e suas implicações e fortalecimentos durante os anos que se passaram, o Estado precisa pegar a reponsabilidade que a ele cabe perante a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 205.

Está bem claro na Constituição Federal do Brasil (1988) que é dever do estado e da família, com isso o Estado deve cumprir seu papel com o planejamento da educação, a sociedade civil age apenas como colaboradora, dessa implantação, mas, o que se vê é o papel inverso, o Estado, agora mínimo, comporta-se como colaborador, dando carta branca a sociedade civil para impor suas próprias regras perante um sistema de desigualdade de classes, dando total autônima a parceria pública privada.

Escolas e profissionais de educação no decorrer dos anos, com a participação de empresas privadas na educação pública, com o intuito de “ajudar” a melhoria do ensino, acabam perdendo sua autonomia, obrigados a seguir planejamentos pré-elaborados com as técnicas de ensino voltadas para o interesse do Capital, segunda Silva (2013).

A diminuição da autonomia da escola e do professor é uma

crítica recorrente quando se avaliam as relações público-privadas na educação e as políticas que dela derivam. O projeto político pedagógico (PPP), conquista dos movimentos sociais, está sendo substituído pelo Plano de Desenvolvimento da Escola, tido como ferramenta de planejamento estratégico (p. 4).

A escola perde sua essência e torna-se moldada ao sistema gerencial de gestão, com todos os métodos de empresariais de pessoas, tornando alunos, simples agregadores de conhecimentos básicos e sobrecarregados de conteúdos técnicos empresariais, o Terceiro Setor se torna estrutura de operações com aval do Estado, com contratação de funcionários para o quadro pedagógico e de gestão das unidades de ensino, Queiroz (2017, p. 27).

O estado do Pará encontra-se propício para essas “parcerias” do público-privado dentro das instituições de ensino, por motivo da fragilidade da educação na região, se torna de fácil acesso para a entrada do neoliberalismo, nas palavras de Queiroz (2017).

O ajuste do Estado à ordem neoliberal avançou no campo educacional por meio de ações de Institutos, Organizações Não Governamentais – ONGs, Organizações Sociais – OS, subsidiadas com recursos públicos, capturados junto aos organismos estatais mediante participação em editais. A presença do Terceiro Setor como parceiro do Estado na execução das políticas educacionais deslocou em maiores dimensões a função social da escola, em especial na formação cidadã dos sujeitos (p. 30).

Os alunos ao saírem de escolas gerenciadas por instituições de ensino com parcerias com o Capital, tornam-se alunos mecanizados para a o trabalho, por terem feito parte de escolas que seguem os princípios de gerencialismo, com gestão nada democrática.

Nas palavras de Pires (2020),

[...] a gestão democrática tem um caráter normativo, indutor das ações dos sujeitos e instituições na condução dos rumos da educação pública. Contudo, esse dever-ser, que é a própria peça normativa, deve estar conectada com os princípios da democracia e da **educação de qualidade**, de um lado, e por outro com a realidade de como vem sendo operada na administração de escolas e sistemas de ensino” (p. 6, grifos nossos)

Assim, o conceito de educação de qualidade tem moldes empresariais, postas por leis federais, e com currículos interligados com essas leis dando total autônoma para uma gestão gerencial. Princípios de educação para fins capitalistas e com intenção de não produção de educação e sim de mão de obra barata para o mercado.

As políticas sociais para é vista como gasto desnecessário para o mercado, que viu nesse montante econômico uma nova forma de ganhar dinheiro, nesse contexto de Estado mínimo nas palavras de Peroni (2010),

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. Já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. (p. 543)

A gestão democrática é deixada de lado nesse contexto, e com mais veemência quando se tem institutos ligados ao meio empresarial dentro das escolas pública com a participação do setor privado, assim há uma nova maneira de fazer educação com “as parcerias público-privadas (PPP) como novos mecanismos de privatização, no contexto da globalização, das redefinições do Estado e dos movimentos de Nova Gestão Pública (NGP) e governança” (Scherer; Nascimento; Cossio, 2020, p. 1).

O IAS, Instituto Ayrton Sena é um exemplo dessas instituições, presente em diversas redes de ensino público de ensino

por todo Brasil, “o IAS é uma organização privada, originada em 1994 e identificada juridicamente como Organização Social (OS) sem fins lucrativos” (Scherer; Nascimento; Cássio, 2020, p. 9). O IAS, promove treinamentos para professores em forma de gerenciamento, pedagogos e gestão escolar, em formato de gerencialismo, sobre isso Scherer, Nascimento e Cássio (2020) relatam:

Tendo em vista essa forma de gerenciamento, o que se observa é a ideia de que o fracasso escolar é consequência da falta de competência de professores; por isso, os materiais orientadores das ações docentes precisam ser prescritivos e o trabalho, monitorado, valorizando o saber fazer. Tal ênfase na prática e o forte controle sobre o processo pedagógico fragilizam a autonomia docente e desconsideram o papel intelectual do professor (p. 132).

Assim, os professores perdem a essência pedagógica, e começam a ser treinados para uma realidade de gestão gerencial, com pouca participação educacional aos moldes da escola pública, formadora de cidadãos sociais. Ao contrário disso, forma-se alunos para o mercado de trabalho com poucas expectativas de formação mais elevada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve em sua elaboração diversos colaboradores, e muitos desses ligados ao setor privado, pode-se destacar unidades privadas ligadas a discussão, como escreve Peroni e Caetano (2015),

[...] destacamos algumas instituições privadas ou fundações e institutos aos quais os integrantes representam, como a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso¹⁵. Além disso, é importante frisar que alguns sujeitos que hoje se apresentam como diretores e/ou coordenadores de instituições privadas já estiveram em função de direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais nos últimos anos (p. 346).

A entrada de empresas no meio educacional não é uma simples alegação de uma educação com mais qualidade. Essas empresas têm objetivos bem simples, a de mercado ao colocar bases curriculares comuns, para todo território nacional e interferindo diretamente no ensino e na educação “[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura [...]” (Brasil, 2017, p. 8).

Segundo Peroni e Caetano (2015),

[...] a indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado (p. 467).

Logo, o Estado deve fazer seu papel como tal, sem fugir de responsabilidade de planejar os meios educacionais, e com políticos sérios que façam o que estão para fazer, tornar uma sociedade mais justa e igualitária.

O grande capital, com uma política de bem social, entra nas escolas públicas com o terceiro setor, patrocinados por grandes marcas e bancos, com propaganda gratuita e uma grande participação no dinheiro público empregado para fins educacionais, através de programas que abocanham milhões anualmente.

Empresa e institutos que preparam os alunos para avaliações em nível nacional, sempre almejando as melhores notas, provando com os resultados que a gestão gerencial, é a saída para as políticas públicas educacionais, segundo Russo (2016):

Com a redemocratização, perdeu força o tecnicismo, que foi logo substituído pelas políticas neoliberais, que se impõem no campo da educação. Nestas, em fase da importância estratégica que têm para consolidação do modelo político-

-social e econômico, a ênfase é na avaliação. Reside aí as causas das elevações das práticas avaliativas ao ponto mais alto dos estudos e práticas educacionais, isto é, a avaliação ganha nova importância como mecanismos indutor de mudanças com vistas à redução dos gastos públicos com as políticas sociais em geral e com as educacionais em particular. (p. 194)

O Estado deixando políticas educacionais sendo “financiadas” e geridas por neoliberais, entrega nas mãos de capitalistas uma arma poderosa de dominação, a educação pública, tais instituições se intitulam a melhor forma de educar no Brasil, mas com que finalidade? Para quem?

Perguntas fáceis de serem respondidas para quem procura um mínimo de informação coerente, a educação pública torna-se categoria das empresas, com “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação” (Freitas, 2012, p. 383) as intuições de ensino público encontram-se diretamente interligada ao neoliberal, com gestão que deveria ser democrática e participativa, acaba sendo da forma empresarial/gerencial. Vale ressaltar que se espera de uma escola um planejamento ligado não só a conteúdos, mas com responsabilidades sociais, apesar de um momento de competição, o ser pensante e ideológico é crucial para se formar um cidadão que possa questionar sua própria identidade e a dos demais, com intuito de mudança para um bem maior a todos, para Evangelista (2011).

Toda e qualquer sociedade que deseja e acredita no seu desenvolvimento não pode deixar de perceber que é de fundamental importância investir em educação, visto que, vivemos numa era marcada pelas competições que vislumbram além da qualidade, a excelência nos vários setores organizacionais. Neste cenário, todas as instituições de ensino, em particular a escola, são reconhecidas como a instituição que tem a responsabilidade de investir na formação de cidadãos

com habilidade e competência para “fazer acontecer” o desenvolvimento profissional com responsabilidade social. (Evangelista, 2011, p. 55)

O investimento em educação não deve ser só para o Capital, mas para a cidadania, com chances reais do aluno e profissional de educação, tenha uma educação voltado para o meio social, e coletivo rumo a uma socialização de saberes e cultural, fugindo das normativas empresariais de gerir desde os primórdios educacionais. Porém, com tantos institutos do terceiro setor dentro da educação pública, o que se ver é a concentração ainda mais de riquezas pela minoria da população, em 2019 a economia brasileira foi “classificada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como a nona economia mundial, [...]. A última atualização anual do PIB (de 2019) foi de R\$ 7,3 trilhões.”⁶

Uma realidade adversa em 2018, as notas no PISA que é

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.⁷

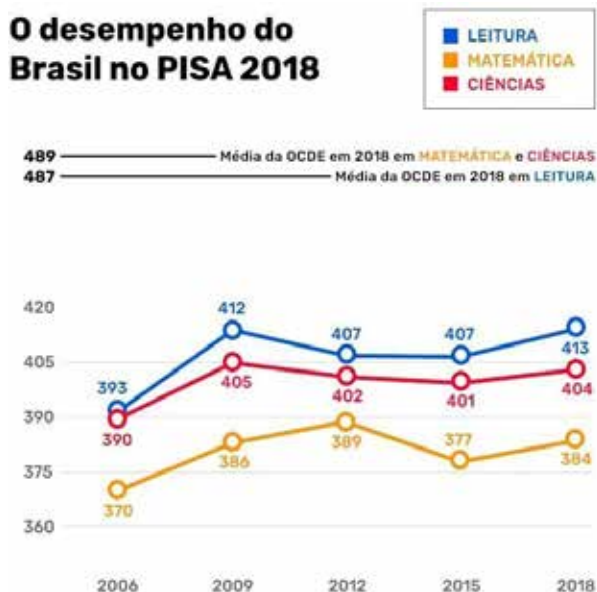
Através desse exame pode-se perceber se há avanço na educação brasileira, com todos esses serviços gerencialistas,

⁶ Portal da Indústria. Entenda a economia do Brasil, seu contexto, atualidades e perspectiva. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/economia/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-eexames-educacionais/pisa>. Acesso em: 25 jul. 2022.

propostas de Bases Nacionais com a grande ajuda do neoliberalismo, quais resultados estão trazendo para a educação no Brasil.

Abaixo, gráfico sobre o desempenho do Brasil no PISA dos últimos anos, lembrando que esse teste só acontece em triênios, e em 2021 não houve essa avaliação, ficando para ser executada somente em 2022, a avaliação leva em consideração o desempenho em português, matemática e ciências:



Fonte: <https://desafiosdaeducacao.com.br/pisa2018educacaobrasil/2019>.

Diante desses dados totalmente inversos, se faz a pergunta: para que a entrada do capital dentro das escolas públicas, qual interesse se tem por trás de uma “educação de qualidade, com gestão gerencial? Onde o Capital fica mais forte e a população menos escolarizada e crítica.

Percebe-se que a gestão gerencial, assim como as leis educacionais com fortes participação das empresas em sua redação, não estão tendo ênfase nos resultados internacionais.

Logo, a oscilação ou estagnação do desempenho da educação no Brasil, demonstra que o estado quando se tronou mínimo e entregou ao capital as rédeas da educação pública brasileira, não foi com interesse de qualidade de educação, apenas com fins econômicos e lucrativos, com formação em massa de mão-de-obra barata.

Considerações finais

Leis em âmbito nacional, estadual e municipal, vêm cada vez mais se fortalecendo em favor de políticas neoliberais, entrando diretamente nas instituições de educação, tornando o público com a roupagem de privado, em consequência limitando o pensar de discentes e gerenciando a forma de trabalho dos trabalhadores em educação. O estudo em si, traz para realidade social a realidade de instituições filantrópicas, ONGs de roupagem de bem-social que na verdade usam tais discursos coma finalidade de formar novos proletariados subjugados pelo sistema capitalista, e fortalecendo a desigualdades entre as classes.

Ao analisar documentos oficiais, leis federais educacionais, se chega a uma conclusão de que as grandes discussões nacionais ligadas a educação que em consequência são transformadas em lei, são discutidas por representações do terceiro setor, dando carta branca para programas de grandes empresas, gerando assim a dominação do meio educacional. A sociedade deve se manter informado diante dessas realidades, só assim as desigualdades podem ser amenizadas e seus filhos alunados, podem crescer com pensamentos críticos e enfrentar o sistema dominante.

Ao analisar esse processo todo de neoliberalismo no Brasil, segundo os textos apresentados, se percebe a força que o Capital tem dentro da nação, com um total apoio e proteção do estado com todo uma cartilha de leis que favorecem esse sistema.

Diante dos dados e pesquisas, consegue-se estabelecer as reais finalidades das instituições privadas dentro das escolas pú-

blicas, não com interesse de melhoria da educação, mas, com a participação nas políticas sociais da educação pública, econômico e humano, com fins de supremacia do sistema capitalista.

O sistema educacional está sendo planejado para a servidão neoliberal, através do terceiro setor com suas intervenções diretas da educação pública com planejamento de cima para baixo da gerência educacional e modelos a serem seguidos, gestão escolar e professores se tornam simples repassadores de conteúdos já preestabelecidos pelo sistema neoliberal. de uma forma que a sociedade não consegue perceber, pois a organização e investimentos nessas formas de gerência, torna bem difícil ver como estão sendo manipulados pelo grande Capital.

A sociedade precisa conhecer sua história, e beber nas fontes que elevem suas críticas a um sistema dominante e explorador, e os governos precisam governar para o povo, mas o povo que realmente necessita de suas ações, porém, o papel se na reforma do Estado, onde até os tempos atuais o estado vai ficando cada vez mais mínimo.

Referências

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, 2009.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal”(1990-2000). *Revista de Sociologia e Política*, p. 71-94, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão homologada. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 5 set. 2020

- 904 | DA SILVA LIMA, Elsivan M. B.; DO SOCORRO RODRIGUES, D. Gestão escolar para resultados (GEpR) e parceria público-privada do ProEMI/JF em escolas públicas de ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 97-115, 2022.
- DE FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *O manifesto comunista*. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 65 p.
- EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento Educacional: concepções e fundamentos. *Perspectiva amazônica*, Santarém, PA, ano 1, p. 54-67, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012.
- GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 24, n. 2, 2008.
- LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., p. 1-13, 2011.
- OMETTO, Ana Maria H.; FURTUOSO, Maria Cristina O.; SILVA, Marina Vieira da. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. *Revista de Saúde Pública*, v. 29, p. 403-414, 1995.
- PERONI, Vera Maria Vidal, et al. “Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. *Educação: teoria e prática*, v. 19, n. 32, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 21, n. 38, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015.

PIRES, Pierre André Garcia. Gestão Democrática: Impasses e Desafios para Elaboração de uma Lei Estadual. Curitiba: Appris, 2020.

Russo, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico*, editado pela ANPAE, v. 32, n. 1, p. 193-210, 2016.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. *Lutas Sociais*, n. 7, p. 81-94, 2001.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do estado brasileiro nos 90: processos e contradições. In: PERONI, Vera Maria Vidal. *A parceria entre sistemas públicos de educação e Instituto Ayrton Sena*, 2000.

SILVA, Letícia Moreira da. *Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, 2013.

Gestão escolar: a participação dos sujeitos no planejamento na EMEI Maria Regina Assunção

Tânia dos Santos Rodrigues

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Resumo: Este artigo é resultante da pesquisa intitulada “Gestão escolar: a participação dos sujeitos no planejamento na EMEI Maria Regina Assunção” a qual partiu do seguinte problema: Qual a função da gestão da EMEI Maria Regina Assunção de modo a promover uma gestão democrática e participativa no planejamento escolar? De forma mais geral a pesquisa buscou analisar a função do gestor de modo a promover uma gestão democrática e participativa no planejamento escolar. Nosso objetivo é refletir sobre a gestão escolar e a importância da participação da comunidade escolar; compreender o processo de planejamento e se os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar participam no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação das atividades desenvolvidas na EMEI Maria Regina Assunção; e a importância de sua atuação para um planejamento participativo. Todo processo de planejamento e execução da pesquisa foi pautada em leituras realizadas acerca de obras de alguns autores como Libâneo, Bordenave, Gandin, Velanga, Lück, entre outros. Quanto à metodologia, essa pesquisa se deu com base numa abordagem qualitativa lançando mão do estudo de caso e aplicação de questionários junto à gestora e aos professores. Dentro dos resultados esperados podemos dizer que apesar dos desafios encontrados dentro do espaço escolar, já encontramos uma gestão comprometida com a qualidade da educação, onde os sujeitos envolvidos participam do planejamento, e uma gestão democrática é essencial e sua função torna-se primordial para um trabalho comprometido com a educação. Concluindo o trabalho escolar feito em conjunto torna-se mais eficiente e a aprendizagem dos alunos é visível.

Palavras-chave: gestão escolar; planejamento escolar; participação.

Introdução

Este trabalho possibilita uma reflexão sobre a gestão escolar e o planejamento participativo dentro do espaço escolar, tendo estes dois segmentos como um processo que parte necessariamente da participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dentro da instituição escolar como: gestor escolar, docentes, discentes, alunos, pais e corpo técnico. É sabido que a gestão escolar nos últimos anos vem ganhando novas configurações, e quando se fala em participação dos sujeitos

908 | envolvidos na comunidade escolar, temos aí alguns percalços, pois ainda é possível acompanhar dentro dos espaços escolares é um trabalho ainda pautado no autoritarismo, no individualismo e desvinculado da realidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Desse modo, a participação aqui deve ser entendida como um processo dinâmico e de interação que vai muito além do processo de tomada de decisão. A participação caracteriza-se pelo trabalho coletivo na convivência do cotidiano da organização do espaço escolar em busca de parcerias para superar as dificuldades e limitações que se encontram no caminho no decorrer do desenvolvimento das atividades.

Dessa forma, o planejamento escolar é de suma importância para se desenvolver um bom trabalho, por isso é necessário que todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar participem desse processo que irá organizar as atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo, considerando sempre que é a partir da realidade e das necessidades dos alunos que se faz o planejamento, sempre buscando atender as reais necessidades dos alunos.

Para dar ênfase a esta pesquisa foi feita em um primeiro momento um levantamento bibliográfico dos principais autores que discutem a gestão escolar, planejamento participativo e participação, para dar embasamento teórico para nossas análises.

Desse modo, temos a seguinte questão problema: Qual a função da gestão da EMEI Maria Regina Assunção de modo a promover uma gestão democrática e participativa no planejamento escolar? De forma mais geral a pesquisa buscou analisar a função do gestor de modo a promover uma gestão democrática e participativa no planejamento escolar da EMEI Maria Regina Assunção. Mais especificamente objetivou refletir sobre a gestão escolar e a importância da participação da comunidade escolar; compreender o processo de planejamento e se os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar participam no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação das atividades

desenvolvidas na escola. Analisar a função do gestor no processo de planejamento escolar da EMEI Maria Regina Assunção e a importância de sua atuação para um planejamento participativo.

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa que tem como finalidade buscar responder determinado problema e solucionar dúvidas perante a utilização de procedimentos científicos. Segundo Gil (2008, p. 26), “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

E se tratando da pesquisa qualitativa na área da educação está sendo cada vez mais presente nos estudos acadêmicos, uma vez que, a pesquisa científica parte da exploração e investigação de um determinado objeto, e que tem como objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Pois, o pesquisador precisa debruçar-se sobre o seu campo de investigação e avaliar o seu objeto de estudo a partir da interação com seus sujeitos investigados da pesquisa científica, e especificamente neste caso, que é a pesquisa qualitativa. Marconi e Lakatos (2010, p. 123), enfatizam que:

Que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

Dessa forma a pesquisa qualitativa é de suma importância para o pesquisador, pois, possibilita investigar o seu objeto de estudo, uma vez que, permite uma maior interação com seus personagens, e assim analisar e compreender o seu objeto de estudo para obter os resultados esperados proposto na sua pesquisa.

O Estudo de caso pauta-se no estudo de um caso em particular, aqui o estudo foi realizado em escola da zona urbana, onde teve como objetivo analisar como vem se dando o processo

910 | de planejamento e, este é de suma importância, pois o mesmo possibilitou coletar informações que contribuíram no desenvolvimento deste trabalho. Sobre a coleta de dados Severino (2013, p. 105) diz que “[...] os dados devem ser coletados e registrados como necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo”. Ou seja, os dados devem ser trabalhados mediante a análise rigorosa, para que assim possamos alcançar os objetivos esperados.

A técnica de coleta de dados foi através de aplicação de questionários. Sobre questionários Gil (2008, p. 140) “[...] define questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações [...]”. A aplicação de questionários possibilita ao investigador coletar informações sobre o seu objeto de pesquisa.

Os dados foram organizados da seguinte maneira: seleção dos sujeitos, no caso aqui foram selecionadas três professoras e a diretora da EMEI Maria Regina Assunção, foi feito a aplicação de questionários contendo 16 perguntas tanto para as professoras como a gestora. Assim sendo, tendo em mãos os questionários respondidos realizou-se a análise das informações fazendo uma discussão com autores sobre o tema da pesquisa.

Análises de dados, esta é a última fase de um trabalho da pesquisa, e requer um olhar mais atento do pesquisador é a partir da análise que ele irá ter uma visão mais ampla sobre o seu objeto de estudo, e se os dados coletados trarão contribuição significativa para seu trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no Município de Cametá/PA, na EMEI Maria Regina Assunção. O lócus da pesquisa surgiu a partir da disciplina Ateliê de pesquisa II, onde pude constatar que naquela escola há o processo de planejamento escolar.

O tópico seguinte traz uma breve discussão sobre a gestão democrática e, alguns princípios que norteiam o planejamento participativo.

No senso comum, gestão ou administração está sempre associada a situações em que alguém administra alguém, sempre relacionada a uma hierarquia. Para quebrar esse paradigma ao longo dos últimos anos, com o intuito de buscar mais qualidade na educação brasileira, ocorreram reformas educacionais que trouxeram novas propostas curriculares e, nessa perspectiva, modelos de gestão mais democráticos e participativos.

A gestão escolar democrática surgiu para fixar novas ideias e estabelecer na instituição de ensino, uma orientação transformadora a partir da dinamização das redes e das relações que existem no contexto interno e externo da instituição escolar. É importante ressaltar que a gestão escolar é um processo em que todos participam de forma direta e indiretamente do processo educacional e, os estudos buscam cada vez mais aprimorar essa temática, buscando compreender como vem sendo realizado dentro das instituições de ensino a participação dos sujeitos no planejamento escolar.

Entende-se a gestão democrática como uma forma de melhoria na convivência humana, que se constrói na cultura do povo e na sua história. Vivemos nos últimos anos grandes transformações na história da sociedade e no campo educacional estas transformações vem sendo cada vez mais visíveis e cabe a escola contribuir para o desenvolvimento e as potencialidades dos sujeitos que nela estão inseridos.

Desse modo apresentarei algumas concepções de gestão, de planejamento e participação, e em seguida análise dos dados da pesquisa fazendo o embasamento teórico com os autores.

Concepções de Gestão Escolar

Com o objetivo de compreender o significado “de gestão escolar”, torna-se importante compreender determinados con-

912 | ceitos de gestão, que acabam, muitas vezes, sendo considerados como tendo o mesmo sentido. De início, serão abordadas algumas explicações relacionadas à gestão educacional, entretanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário definir o conceito de gestão.

Segundo o dicionário online de português a etimologia da palavra gestão deriva do latim “*gestio, onis*”, com o sentido de ação de gerir, administrar. Gerir consiste em realizar diligências que conduzem à realização de um negócio ou de um desejo qualquer; administrar pode ser entendido, por outro lado, como um ato de governar, dirigir, ordenar ou organizar.

“A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” (Libâneo, 2012, p. 438).

No que tange ao aspecto gerencial, conforme ressalta o autor pode-se dizer que é uma forma de gerir voltada somente para resolver as partes burocráticas desvinculada do pedagógico. Apesar de a gestão em muitas situações ter várias configurações, por exemplo, a gestão empresarial, está voltada para o gerenciamento e a obtenção de lucro, em contrapartida o papel da gestão educacional vai muito além da parte burocrática, exige do gestor conhecimentos básicos de gerenciamento em recursos humanos, financeiros, materiais, além dos aspectos que envolvem todo o processo pedagógico instituição da escolar.

Nesse sentido é necessário entender o conceito de gestão escolar, pois essa compreensão é fundamental. Para Alonso (2002, p. 176) gestão escolar é:

Todo processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que

necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto.

A educação escolar é um dos serviços essenciais dos quais a sociedade tem direito, e é dever do Estado garantir e universalizar o saber com base nos princípios expressos pela

Constituição Federal de 1988. Essa Lei estabelece em seu Art. 206, inciso VI, “[...] que o ensino público seja ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. (Brasil, 1988).

Essa determinação é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9392/96, a qual estabelece que:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo 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).

Como podemos observar a Constituição Federal de 1988, assim como a LDB nº 9.394/96, estabelecem que a comunidade escolar participe das propostas pedagógicas, e que essa participação seja representativa na gestão, ou seja, façam parte na construção, desenvolvimento, aplicação e na avaliação das atividades propostas pela instituição escolar.

Nesse sentido, a gestão escolar deve estar voltada para a formação de cidadãos, contemplando as relações internas e externas com a comunidade. Ressaltando sempre que a escola é o espaço de construção de saberes, valores e de formação de consciência democrática e humanizadora. Desta forma, a gestão educacional deve zelar pelos

[...] princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a ‘sabedoria’ de viver juntos respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida. (Ferreira, 2001, p. 307).

Ou seja, é direito e dever do Estado oferecer uma educação de qualidade e todos têm o direito de participar direto ou indiretamente de todo o processo.

Para a instituição de ensino onde realmente a participação ocorra, o gestor deve assumir a responsabilidade de unir as pessoas, reunir esforços, liderar pelo exemplo e articular o trabalho de diversas pessoas, atribuindo tarefas e se dispondo a executá-las juntamente com os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, de modo a aprender e construir juntos estratégias que venham contribuir no desenvolvimento do espaço educacional, e que promova um trabalho voltado para a aprendizagem e a formação dos alunos, em nível mais elevado possível, onde estes estejam capacitados para enfrentar os novos desafios que lhes são apresentados perante seu percurso de aprendizado.

Conforme Luck (2000, p. 11):

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e preposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística pra resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Logo, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os/as estudantes aprendam a partir da sua realidade.

de, e adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditória da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável e comprometida.

Desse modo, a gestão escolar vai muito além do sentido de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, como a definição de um rumo, para uma tomada de decisão diante dos objetivos sociais e políticos de uma escola.

O termo Gestão Escolar foi proposto para se diferenciar da expressão Administração Escolar que é entendida apenas como um ato de gerir os recursos da escola, mas sabemos que a atividade de administrar é uma condição necessária da vida humana e pode estar presente em todos os tipos de organização social. Como é comum também dentro dos espaços escolares a concepção de atribuir todo é qualquer problema somente ao ato de administrar, desvinculando do social, enxergando apenas os fatores como, por exemplo, a inadequação da utilização dos recursos disponíveis, a falhas cometidas por outros colaboradores, tomada de decisões individualizada e deixando de lado de utilizar a administração de forma mais apropriada, ou seja, buscar parcerias com a comunidade escolar para solucionar os problemas em conjunto.

Segundo Félix (1984, p. 81-82 *apud* Paro, 2008, p. 127):

[...] na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômicas sociais.

Desse modo, dentro de uma instituição escolar, a administração deve ser vista como uma atividade que ultrapassa os tra-

916 | balhos burocráticos, pois esta deve estar vinculada com o social para que assim possamos ter uma educação focada na vida social de nossos alunos.

Gestão Escolar é uma forma de administração que integra toda a instituição, gerindo pessoas e processos, em cada um dos pilares da gestão educacional, a mesma relaciona-se a uma atuação que foca em promover a organização, a mobilização e a articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva, pois concordamos que:

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional. (Luck, 2000, p. 34).

Falar de gestão escolar, nesse contexto, é envolver todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar: alunos, professores, pedagogos, diretor (a), funcionários os quais muitas das vezes são representados pelos colegiados, sejam eles associações de pais, mestres, funcionários, conselho escolar, conselho de classe, ou seja, todos os membros que compõem a escola como um todo.

Portanto, o que se busca neste trabalho é a compreensão de gestão democrática e como ela vem sendo desenvolvida dentro dos espaços escolares. Para isso apresentarei no próximo tópico a concepção de planejamento e a sua importância para o campo educacional um trabalho comprometido com o ensino e aprendizagem dos alunos.

Concepção de Planejamento e seus desdobramentos

Participar do planejamento é assumir-se como sujeito na tomada de decisões, para que assim possamos ter garantia na efi-

cácia do trabalho em conjunto, a participação supõe consciência e responsabilidade para o homem. Gandin (1988 *apud* Dalmás, 2014, p. 20) ressalta que “[...] em muitas escolas, iniciou-se um processo de participação através do

Planejamento Participativo”. Dito isso, percebe-se que o ato de participar é visto como uma ferramenta que vem contribuir para que possamos alcançar os objetivos da escola.

Para o mesmo autor, o planejamento participativo é:

[...] um processo em que as pessoas realmente participam porque elas são entregues não só as decisões específicas, mas os próprios rumos que se deve imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora e realmente é de um todo que vai fazendo sentido à medida em que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, e à medida em que os resultados são alcançados em um determinado rumo. (Gandin, 1988, p. 82-83).

O planejamento participativo é de suma importância para que o trabalho dentro da instituição escolar tenha êxito, em vista de que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração e presença constante na execução e na avaliação, e não apenas como indivíduos, mas sujeitos de um processo que os envolve como grupo, objetivando o desenvolvimento individual e coletivo. O elemento central desse processo é o diálogo e a comunicação que serve como um intercâmbio de vivências, experiências, interações, diálogos entre os participantes da instituição escolar. Portanto, “[...] o planejamento participativo na escola não pode reduzir-se a integrar escola-família-comunidade, mas também visa a realização das pessoas e a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida.” (Dalmás, 2010, p. 28).

A participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola. Nesse contexto, o gestor é um agente responsável por essa integração de comunidade e escola. Isso é importante, pois

918 | quando a comunidade participa da organização e fiscaliza o trabalho da instituição escolar, este tende a melhorar em qualidade e oportunidade à medida que os sujeitos têm suas próprias percepções que se expressam mediante a participação na definição dos objetivos a serem alcançados pela comunidade. Para Paro (2008, p. 102) “A participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo da tomada de decisões e no funcionamento e organização da escola”. Dessa forma, a sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, como, por exemplo, a interação, a autoexpressão, o pensamento reflexivo, criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros que estão envolvidos pelo processo.

Portanto, a participação da comunidade escolar no planejamento educacional, com o comprometimento, significativo e necessário envolvimento dos gestores, contribui para que se tenha um trabalho de qualidade e, assim possamos alcançar os objetivos propostos durante o início do ano letivo, mas sempre levando em consideração os problemas encontrados e sempre revendo a necessidade de se repensar e reavaliar o planejamento inicial.

Fizemos uma breve discussão sobre o que é participação e sua importância para uma gestão democrática para no próximo tópico dar ênfase na importância dos sujeitos no planejamento e as contribuições que estes trazem para que se tenha uma educação de qualidade¹ e promova uma gestão democrática com a participação de todos envolvidos no processo educacional.

A participação dos sujeitos como elemento fundamental para uma gestão democrática

¹ Educação de qualidade quando me refiro a educação de qualidade, podemos dizer que está é o resultado de um conjunto de ações que devem ser planejadas e, que não basta apenas ser garantido em lei, é necessário que se ofereça para todos os alunos uma educação pautada nos princípios educacionais e, também, na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Embora a participação seja uma necessidade básica, o ser humano não nasce sabendo participar. O ato de participar é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa ao longo da vida. No nosso cotidiano nos deparamos com situações na qual percebemos, em maior ou menor grau, a presença ou ausência de planejamento. Visto que, nem sempre nossas atividades diárias são planejadas, uma vez que já pertencem ao nosso cotidiano, e aí corremos o risco de cometer falhas que poderiam ser evitadas através do planejamento. Velanga (2009, p. 49) entende que “[...] o planejamento proporciona maior segurança na direção de resultados mais exitosos [...]”, ou seja, além de orientar o trabalho a ser feito, o planejamento deve ser o ponto de partida de qualquer ação a ser desenvolvida.

Dessa forma, quando tratamos do campo educacional, sabemos que o planejamento participativo parte do princípio de que todos devem atuar desde a sua elaboração, passando pela sua execução, até a avaliação, não como indivíduos, mas como sujeitos de um processo que envolve o todo, como um grupo que visa o desenvolvimento tanto individual como comunitário. Precisamos entender que a gestão democrática parte da visão de conjunto, onde todos participam do processo de construção do ensino e, este articula e integra os vários setores da instituição, como professores, alunos, coordenador pedagógico, assistente administrativo, serviços gerais, apoio, a comunidade etc. Numa gestão democrática, todos os setores envolvidos no processo, de modo geral, precisam ser considerados agentes de participação de forma igualitária.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (Libâneo, 2012, p. 450).

Desse modo o planejamento participativo pretende ser mais que uma ferramenta para administrar algo, ela parte da ideia de qual objetivo se pretende alcançar e, no caso da educação escolar, que homem e mulher queremos formar e que mundo pretendemos construir. Para isso é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos, que irá nortear as estratégias do planejamento para que se possa alcançar as metas que foram traçadas. Dentro do espaço escolar não basta que o gestor isolado defina metas para serem alcançadas ao longo do ano letivo, deve haver a participação de todos os sujeitos que atuam na escola, pois a construção deve ser em conjunto e, também, levar em consideração as peculiaridades de cada sujeito que faz parte da comunidade escolar. Portanto, o gestor a partir da realidade de seus alunos realizar um diagnóstico e se propor a entender cada realidade, terá se fato um resultado do que foi planejado e com a participação de todos. Bordenave (1994, p. 50), diz que:

A participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece bem a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si. A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna. Isto implica num contínuo processo de criação de conhecimento pelo grupo, tanto sobre si mesmo como sobre seu ambiente, processo que requer a abertura de canais informativos confiáveis e desobstruídos.

Nessa linha de compressão do autor, para se ter a participação de todos faz-se necessário o diálogo, ou seja, se colocar no lugar do outro, para compreender suas reais necessidades e seu ponto de vista, acatar a opinião dos outros e a partir disso realizar uma avaliação circunstanciada e de sua prática e se chegar num consenso satisfatório para todos, onde se construa alternativas para ter influências na construção social do indivíduo.

Além disso, o planejamento deve ser um ponto de partida e de chegada de qualquer atividade educativa. Então para planejar requer um levantamento da realidade da escola, dos alunos, dos professores, da direção, para que, na medida do possível,

possamos envolver toda a comunidade escolar de forma ativa e dinâmica nas atividades a serem desenvolvidas pela instituição escolar como um todo. A partir de então, podemos compreender que, a participação dos sujeitos no processo de construção de um plano para a escola pode desempenhar um papel de suma importância e fundamental na conquista de resultados que coletivamente também são desejados. “Participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola” (Libâneo, 2012, p. 451).

Portanto, a participação da comunidade escolar no processo educacional é de suma importância, além de propiciar aos sujeitos a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, onde não só participem da execução, mas também na discussão, construção e avaliação dos processos e dos objetivos que a escola deseja alcançar. Em outras palavras, a participação ativa e criativa na elaboração, execução e avaliação, ou seja, na decisão e no fazer do planejamento.

O exercício da gestão na EMEI Maria Regina Assunção

Este tópico traz alguns resultados da pesquisa. Neste realizamos a discussão dos dados produzidos durante a pesquisa e os apontamentos dos resultados do estudo sempre dialogando com os autores que pesquisam o assunto.

Começamos com uma pergunta às professoras e à gestora que tratou do papel da gestão escolar, cujas respostas estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Na sua visão, qual é o papel da gestão escolar?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Tem o papel de gerir a escola, liderar e motivar a equipe, além de promover a integração família e escola.

Professora B	No meu entendimento, o papel da gestão de uma escola é o de sempre buscar desenvolver um trabalho que sempre busque melhorias para a escola e qualidade de ensino, para isso deve estar pronto para encarar vários desafios e para coordenar toda a equipe pedagógica e comunidade escolar.
Professora C	Sua função é criar estratégias, buscar recursos, parcerias, coordenar, encaminhar e melhorar a qualidade do ensino oferecido.
Gestora A	Possui um papel de suma importância, pois a ele cabe a missão de liderança na elaboração de estratégias que contribuam no aperfeiçoamento do espaço escolar como local de aprendizagem juntamente com os demais membros da comunidade.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Quando se trata do papel da gestão da escolar percebemos na fala das professoras que a gestão tem uma função primordial dentro do espaço escolar que é de liderar e motivar a equipe, para que assim, possam desenvolver um bom trabalho, zelando sempre pela qualidade do ensino oferecido pela instituição e, que este tem a função de criar estratégias, mobilizar, buscar parcerias, entres outros elementos que possam contribuir para com seu trabalho. Nota-se também, na fala da gestora, a importância que a gestão tem e que esta função pode contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem. Partindo desse pressuposto de gestão escolar pautada na responsabilidade de seu papel dentro da escola, podemos enfatizar que este é o alicerce de todo o processo de ensino aprendizagem e, que o mesmo tendo consciência da importância de seu trabalho faz com que o ensino seja de boa qualidade. Sendo assim, percebe-se aí que a gestão adotada parte de cunho democrática. Dourado (1998, p. 79), diz que “A gestão democrática é um processo de aprendiza-

do e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua, relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola.”

Portanto, a gestão democrática torna-se um grupo de pessoas com interações diferentes, ideias, e modo de pensar diferentes e vidas singulares, entretanto podem compartilhar objetivos comuns e decidir, de forma pública, coletiva e solidária, os processos e os meios para uma gestão justa e igualitária. E os processos decisórios compartilhada não exclui a figura do diretor, ao contrário ele pode e deve ser o mediador para que as atividades sejam realizadas com eficácia.

Quadro 2 – Como vem se dando a atuação da gestão na escola Regina Assunção?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Um dos vários pontos positivos da EMEI Maria Regina Assunção é termos uma gestão democrática e super comprometida com seu trabalho, funcionários e, principalmente, com as nossas crianças.
Professora B	De uma forma bem dinâmica, procurando sempre a melhor maneira para conduzir os trabalhos pedagógicos, técnicos e administrativos.
Professora C	A gestão vem atuando de forma democrática e participativa desenvolvendo práticas que priorizam a participação da comunidade nas tomadas de decisões.
Gestora A	Gestão não é tarefa fácil, certamente tem sido desafiadora, mas como nos propomos a ouvir os demais sujeitos da escola, tudo se torna mais fácil. Estamos sempre na busca de estratégias para a superação dos problemas e das dificuldades.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

A gestão escolar trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola tanto em aspectos políticos, administrativos financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar a comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias, dentro de um processo de aprender, inventar, dialogar, construir, transformar coletivamente.

A “coordenação” do esforço de funcionários, professores, pessoal, técnico-pedagógico, alunos, pais, fundamenta na participação coletiva, é de extrema relevância, na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativos de todos. (Paro, 2008, p. 162).

Dessa forma a gestão democrática deve ser compreendida como um mecanismo de representação e participação de todos e, que ela é permeada por esforços coletivos para o implemento dos fins educativo.

Quadro 3 – Na sua opinião a atual gestão tem trabalhado para promover uma gestão democrática?

Professores	Resposta objetiva	Respostas discursivas
Professora A	Sim	Como eu já disse acima, a gestão da nossa escola sabe da importância da participação de todos, seja no ato de educar ou nos projetos e eventos, a participação também da família é muito presente em nossa instituição.
Professora B	Sim	Através de diálogos, debates de propostas, etc.

Professora C	Sim	A gestão prima pela cooperação, pelo compartilhamento de responsabilidade e principalmente preocupa-se com o tipo de educação que está sendo oferecido.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Existem vários desafios para um diretor escolar e dentre estes estão: a garantia de uma gestão democrática; a participação dos pais, professores, equipe técnica, apoio, e de todos os que atuam na instituição escolar e, também, a qualidade do ensino. Analisando a fala das professoras podemos perceber que a atual gestão vem trabalhando de forma democrática e participativa, pois ela vem atuando juntamente com toda comunidade escolar, ou seja, temos resultados dos trabalhos que vem sendo realizado. Uma gestão democrática deve ser pautada em uma ação conjunta e participativa e, também compartilhar responsabilidades nas tomadas de decisões.

Quadro 4 – Que consequências têm sido promovidas pelo tipo de gestão exercido na escola Regina Assunção?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Vemos as consequências através do reconhecimento do trabalho realizado em nossa escola, em toda sociedade cametaense e pelos familiares dos nossos alunos, que nos retribuem com uma ótima parceria na vida escolar de seus filhos.
Professora B	São as melhores possíveis, que refletem não apenas no processo ensino aprendizagem, mas também para além do muro da escola.

Professora C	A participação de todos os segmentos que compõem a escola nas tomadas de decisões faz com que todos se sintam corresponsáveis pelo trabalho desenvolvido.
Gestora A	Consequências? Diria acúmulo de responsabilidades, de existir sempre a necessidade de manter o diálogo para que tudo ocorra de melhor forma, seria para uma estratégia, talvez não consequências.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

A função do gestor dentro dos espaços escolares é de criar estratégias para manter um sistema de atividades voltadas para os esforços cooperativos, por meio da negociação, argumentação, compartilhamento de responsabilidades e, flexibilidade em consonância com suas ações a serem desenvolvidas. Podemos perceber na fala das professoras que quando se fala em consequências do trabalho que vem sendo exercido pela gestão elas enfatizam que as respostas ao trabalho está sendo o mais proveitoso possível, onde as ações que vêm sendo desenvolvidas pela gestão estão indo além do muro da escola, e isso é de suma importância para o campo educacional.

Quando indagada sobre o assunto, a gestora diz que, não seriam consequências, mas sim responsabilidades assumidas em que esta tem o dever de executar com a máxima eficácia. Notou-se, com isso, que a gestora compreende a importância do seu papel dentro e fora do espaço escolar, que educação se faz para além do muro da escola. Entendemos que é um papel importante e complexo por isso deve envolver planejamentos coletivos pautados nos objetivos da escola em diálogo com a realidade da comunidade.

Considerando que planejamento escolar é de suma importância para que o ensino aconteça e que a gestão deve ser comprometida e que seu papel é fundamental dentro do espaço escolar, neste tópico discutimos sobre a importância do planejamento escolar e a sua construção na EMEI Maria Regina Assunção.

Nossa primeira preocupação foi sobre o entendimento das profissionais, colaboradoras da pesquisa, no que diz respeito ao processo de planejamento, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – O que é planejamento?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Planejamento, é a preparação e organização de uma determinada ação, algo feito com antecedência afim de se alcançar um determinado objetivo.
Professora B	É um projeto que serve para nortear e delimitar o que será feito durante o ano, por todos os integrantes da escola.
Professora C	É o ato de refletir sobre um contexto atual de forma minuciosa traçando ações para alcançar os objetivos desejados.
Gestora A	Elemento principal para a organização, elaboração e execução de melhorias por toda instituição, inclusive a escola. É necessário sempre em todas as áreas da vida humana.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Pode se afirmar que o planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito dos objetivos que se quer alcançar. Nesse sentido, o planejamento possibilita uma previsão de tudo o que se fará ao longo do ano letivo, mas também este não deve ser fechado, uma vez que, sempre há a

928 | necessidade de reorganizar a aquilo que não deu certo, ou que não foi alcançado dos objetivos esperados.

Sobre o planejamento Sobrinho (1994, p. 3) *apud* Padilha (p. 30), salienta que,

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não tem hora e nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora.

Dessa forma o planejamento segundo o autor é um processo que se busca o equilíbrio das ações que se busca realizar de acordo com o que foi previsto ao longo do ano letivo. No entanto, planejar não é simplesmente algo que se institui antes de produzir, mas sim é algo que é desenvolvido a partir de diversas probabilidades do que se pretende abordar e para que a atividade elaborada possa ser realizada com sucesso.

Quadro 6 – O que é planejamento escolar?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Quando se fala em planejamento escolar, entende-se que se trata do ato de preparação ou coordenação do trabalho docente: plano anual, plano de anual etc.
Professora B	É um processo de organização e coordenação da ação docente objetivando articular as atividades escolares.
Professora C	É um processo de reflexão coletivo da comunidade escolar sobre as ações que serão desenvolvidas para alcançar objetivos e metas ao longo do ano.
Gestora A	É uma organização prévia para a execução dos fins do processo de ensino. Ele demanda tempo, técnicas e avaliação ou em algumas situações um replanejamento.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Quando se trata de planejamento escolar as informantes enfatizam que é uma ação de preparação, coordenação e até mesmo uma organização prévia do processo de ensino. Então:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, 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 interagem no processo de ensino. (Libâneo, 1992, p. 222).

Nessa perspectiva o planejamento é um processo contínuo de construção e reconstrução, e que tem por objetivos o resultado e a elaboração de novos conhecimentos. Isto é, tratar o planejamento como uma organização prévia ou de forma que orienta o “caminho a ser trilhado”, apontando à concretização de maneira organizada daquilo que foi desejado.

Quadro 7 – Qual a importância do planejamento na sua visão?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	O planejamento escolar é essencial para nortear e direcionar as ações escolares durante todo um ano letivo, é ele que traçará caminhos e meios para se alcançar os objetivos pensados para serem realizados.
Professora B	Importante para bom desenvolvimento dos trabalhos escolares.
Professora C	O planejamento é de suma importância para uma prática docente transformadora. Ele irá nortear o trabalho desenvolvido na escola.
Gestora A	É de suma importância para a organização do ensino e para a verificação de resultados e para a solução de problemas.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Como vimos no decorrer do texto sobre a importância do planejamento trouxemos aqui importantes falas das informantes, onde elas pontuam alguns princípios que norteiam o trabalho pedagógico, ou seja, o planejamento é essencial para nortear o trabalho desde a sua organização, execução e a avaliação. Dessa forma, planejamento é

[...] um processo que se preocupa “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas de se chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo. (Coaracy, 1972, p. 79 *apud* Padilha, 2001, p. 31).

Constata-se que, o planejamento é uma ferramenta que auxilia todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, norteia a ação didática e pedagógica da instituição de ensino.

Quadro 8 – Na escola onde você atua há planejamento?

Professores	Respostas objetivas	Respostas discursivas
Professora A	Sim	Todo o funcionamento da nossa escola é baseado em planejamento, desde as ações mais simples até os mais grandiosos. Esse planejamento é sempre feito em conjunto, seguindo as normas municipais e a BNCC.
Professora B	Sim	Pois encaminha os trabalhos de forma mais organizado.
Professora C	Sim	O primeiro planejamento é no início do ano letivo. São definidos projetos que serão desenvolvidos, ações, objetivos, culminâncias, temas de sequência didáticas, elaboração de atividades, calendário escolar, e no decorrer do ano nos reunimos semanalmente para planejar.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Quando questionadas sobre se há planejamento escolar onde atuam as professoras foram precisas em suas respostas, em que responderam que o trabalho na escola é baseado no planejamento seguindo as normas da BNCC, e que enxergam o planejamento como um caminho para que atividade da escola aconteça de forma organizada. Então, percebe-se que o planejamento na escola acontece frequentemente e que isso traz grandes contribuições para a qualidade do ensino oferecido na escola.

Quadro 9 – Na sua visão a comunidade tem dado a devida importância para o planejamento?

Professores e Gestora	Respostas objetivas	Respostas discursivas
Professora A	Sim	Sabemos da importância do planejamento e da participação nele para o bom funcionamento do nosso trabalho, todos os envolvidos no processo devem participar.
Professora B	Sim	Participando dos eventos promovidos pela escola, reunião com os pais e comparecendo na escola regularmente.
Professora C	Sim	Todos os envolvidos são convidados a participar das reuniões de planejamento das ações, eventos e culminâncias de projetos.
Gestora A	Sim	É extremamente necessário até para a organização do processo de ensino e na organização de atividades cotidianas dos alunos.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

À medida que se propõe realizar um trabalho faz-se necessário que haja planejamento, de certa forma é este que irá subsidiar o trabalho. Analisando as falas acima, podemos obser-

932 | var que o planejamento é o primeiro passo que a gestão escolar dá para traçar os seus objetivos. E que a comunidade escolar sabe da importância de participar do planejamento. As educadoras pontuam em suas falas que o planejamento contribui para um bom funcionamento da escola, ou seja, é através deste que são alcançados os objetivos. Em suma, planejar é essencial no processo educacional, é onde são traçadas metas e ações a serem desenvolvidas e, sempre havendo a possibilidade de repensar e reorganizar aquilo que não deu certo, para que assim, seja almejado o esperado no final do ano letivo.

A atuação da gestão da EMEI Maria Regina Assunção no processo de planejamento escolar diante da necessidade da participação coletiva dos sujeitos

Considerando a necessidade do planejamento no sentido de nortear os processos educativos para aquilo que a escola se propõe a promover social, política, científica e culturalmente em termos de formação humana, este tópico analisa como a gestão tem atuado nesse processo na EMEI Maria Regina Assunção.

Uma das indagações é sobre a participação dos sujeitos no processo de planejamento da escola. O Quadro 10 mostra as respostas das colaboradoras da pesquisa.

Quadro 10 – Quem tem participado do planejamento da EMEI Maria Regina Assunção?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Na maioria das vezes nossos planejamentos são organizados pela equipe gestora, coordenação pedagógica, equipe técnica, juntamente com os professores.
Professora B	Todos os envolvidos no processo.

Professora C	O conselho (representado pelos funcionários que fazem parte do mesmo) o corpo docente, a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e os demais funcionários da instituição.
Gestora A	Inicialmente toda a comunidade, sempre é necessário para a organização de sua proposta, posteriormente a coordenação pedagógica, professores e técnicos.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

O que se percebe na fala das educadoras é que o planejamento escolar da EMEI Maria Regina Assunção envolve todos os setores da escola, sempre buscando envolver todos que atuam de forma ativa, expressando suas opiniões e necessidades. Dessa forma, é de suma importância que o gestor tenha em mente que nenhum trabalho é feito de forma individualizada e nem em um único dia é um processo. Percebe-se então, que a gestora da referida escola zela pela participação, para que assim possam colher bons frutos no futuro que é a aprendizagem dos alunos. Libâneo (2004, p. 105) [...] “A participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem”. Com efeito, a participação de professores, pais, alunos funcionários e todos os representantes da comunidade contribuem para um ensino de qualidade.

O Planejamento é o que move qualquer instituição de maneira ordenada para o alcance de tais objetivos traçados, podendo alcançar as metas propostas, analisar os dados e verificar soluções viáveis para os problemas e consequentemente melhorar o desempenho escolar dos educandos.

Quadro 11 – Como tem se dado a participação no planejamento?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	De forma presencial e constante com todos os envolvidos participando em conjunto, sempre que é possível e preciso.
Professora B	De forma dinâmica e coletiva.
Professora C	De forma ativa, atuante e colaborativa. Todos podem expressar suas opiniões e fazer proposições.
Gestora A	É acompanhado por todos os docentes, técnicos e até mesmo pela gestão.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Destacando a importância do planejamento para o sucesso de uma proposta educacional. Observa-se nas falas das educadoras que este processo é construído coletivamente e, todos os membros da escola participam de forma direta e indireta, tendo vez e voz nos processos de tomadas de decisões.

Schmitz (2000, p. 101) diz que, a educação não pode, jamais, ser exposta aos improvisos, pois segundo ele:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. (*Ibid.*).

O planejamento educacional compreende o processo de construção do conhecimento em todas as suas esferas e visa à educação de um modo global, objetivando contribuir para a superação das necessidades individuais e coletivas de determinado grupo.

Quadro 12 – A gestão da escola tem participado do processo de planejamento? Como?

935

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Sim, a gestão da nossa escola está sempre presente em todas as ações relacionadas aos planejamentos, muitas vezes coordenando e estimulando a participação de todos.
Professora B	Sim, com propostas.
Professora C	Sim, de forma contínua e atuante fazendo proposições pedagógicas que visam melhorar o ensino oferecido, dialogando e contribuindo de forma significativa com a educação.
Gestora A	Inicialmente no início do ano letivo, nos finais de semestre e fechamento do ano letivo.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Quadro 13 – Em seu ponto de vista quais mecanismos são utilizados pela atual gestão para estimular a participação da comunidade escolar no planejamento?

Professores	Respostas discursivas
Professora A	A gestão da EMEI Maria Regina Assunção sempre enfatiza o poder da parceria e da união de forças para um bom desempenho do nosso trabalho, todas as tomadas de decisões são feitas em conjunto, e sempre buscando o melhor caminho.
Professora B	Conversas, discussões, debates e incentivos.
Professora C	A liberdade de expressão, a descentralização do poder na hora da tomada de decisões. A forma harmoniosa de mediar as propostas sugeridas. A autonomia da escola e etc...

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Podemos observar na fala das entrevistadas que a participação dos professores no planejamento escolar da EMEI Maria Regina é bastante significativa, e que todos participam nas tomadas de decisões em conjunto. Então percebe-se que há uma gestão democrática onde todos os envolvidos contribuem de forma direta e indiretamente no processo de ensino.

Nessa perspectiva entende-se que a participação é mais do que uma estratégia para alcançar algo ela expressa um compromisso seja ele social ou educacional e, que este compromisso aconteça é necessário haver uma gestão numa perspectiva democrática na qual todos os integrantes daquele espaço escolar juntamente com a comunidade participem de forma ativa nas tomadas e decisões, buscando melhorias para a educação e, também, para a escola como um todo.

Quadro 14 – A equipe gestora é responsável por orientar e participar da elaboração do planejamento e de acompanhar a sua execução, em consonância com o que foi pactuado no Projeto Político Pedagógico. Em sua opinião isso vem sendo exercido pela gestão?

Professores e Gestora	Respostas objetivas	Respostas discursivas
Professora A	Sim	Sim.
Professora B	Sim	Sempre promove a participação de todos os funcionários nas questões que envolvem o processo escolar.
Professora C	Sim	A equipe gestora é atuante em todos os momentos. Na elaboração, na execução das ações e na avaliação do que foi desenvolvido.
Gestora A	Sim	Na medida do possível, sempre é necessário ressignificar, haja vista o surgimento de problemática na escola.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Tratando de organização do espaço escolar este é um processo que anda de mãos dadas com a gestão, pois são duas vertentes que constituem um conjunto de condições e meios que são utilizados para assegurar o bom funcionamento da escola, de modo que possa alcançar os objetivos educacionais esperados. Analisando a fala das educadoras, elas enfatizam a presença constante da gestão nas ações, projetos, culminâncias e, entres outras ações realizadas pela escola. Nesse sentido, é que se percebe a função que o gestor (a) tem ele (a) é o agente que conduz o trabalho de forma comprometida, com compartilhamento de responsabilidades e a participação de toda a comunidade escolar.

Quadro 15 – Existe avaliação do planejamento escolar por parte da equipe gestora?

Professores e Gestora	Respostas objetivas	Respostas discursivas
Professora A	Sim	A avaliação do nosso planejamento das ações e eventos escolares é sempre feito, normalmente fazemos essas avaliações no final de cada semestre, elencando os pontos positivos e negativos.
Professora B	Sim	Por meio de diálogos, debates e propostas a serem implementadas.
Professora C	Sim	Todas as ações realizadas, principalmente culminância de projetos e eventos são avaliados e reavaliados não só pela equipe gestora, mas por todos os envolvidos, ou seja, a comunidade escolar.
Gestora A	Sim	É extremamente necessário para se verificar se os objetivos anteriormente propostos foram alcançados e replanejar as nossas demandas.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

A avaliação é um componente essencial no do trabalho escolar ela supõe uma coleta de dados e informações por meio de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos estão sendo atingidos. Podemos perceber na fala das educadoras que avaliação é um processo constante na atual gestão. Desse modo a avaliação não pode ser vista como um processo final, mas uma atividade que permeia todo a ação ao longo do ano.

A avaliação é função primordial do sistema de organização e gestão”. Ela supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo este último a observação e a comprovação dos objetivos e tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido. (Libâneo, 2008, p. 476-477).

Entende-se a avaliação como um processo indispensável na aprendizagem, através dela encaminha-se o trabalho mediante a confrontação entre o que foi planejado e o funcionamento real do trabalho. Por fim, a avaliação visa o melhoramento do trabalho escolar, conhecendo a tempo as dificuldades, podendo assim rever e analisar as ações e encontrar meios para superar o que não deu certo.

Quadro 16 – Como você avalia a atuação da gestão da escola Regina Assunção no processo de planejamento escolar?

Professores e Gestora	Respostas discursivas
Professora A	Temos o privilégio de possuímos na EMEI Maria Regina Assunção uma “linhagem” de gestão comprometidas com o cargo que ocupam, nossa escola só tem colhido bons resultados. Temos uma gestão conhecedora da importância do trabalho democrático, do respeito mútuo e do reconhecimento e incentivo do vínculo fundamental entre família x escola, buscando sempre envolver todos os diferentes agentes no processo de educar, pela aprendizagem e desenvolvimento dos nossos pequenos estudantes.

Professora B	Como eficaz.
Professora C	A gestão vem atuando de forma comprometida, com a qualidade da educação oferecida para as crianças.
Gestora A	Procuramos na medida do possível está atento as demandas planejadas coletivamente, mas há sempre a necessidade de se repensar e reavaliar nossas próprias ações diante das inúmeras situações enfrentadas na escola.

Fonte: Entrevista com docentes e gestora da EMEI Maria Regina Assunção

Podemos observar na fala das professoras que a gestão da EMEI Maria Regina Assunção, vem fazendo um trabalho onde todos os envolvidos no processo de ensino participam de forma direta e indiretamente do planejamento e da organização do espaço escolar. Segundo Libâneo (2012, p. 427) “O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.”

O gestor escolar deve ser dinâmico e ter flexibilidade no ambiente escolar, ou seja, o mesmo e sua equipe gestora são os agentes de mobilização, motivação e, isso é primordial para uma gestão participativa. Uma gestão mobilizadora busca sempre compartilhar com os demais sujeitos que fazem parte do processo de ensino a solução para os problemas, a elaboração de planejamento e até mesmo o replanejamento e a implementação das ações pedagógicas na escola, ou seja, “[...] o trabalho escolar implica numa direção [...]” (*Ibid.*, p. 454) e, para que este trabalho tenha os seus resultados alcançados, citando ainda as ideias do referido autor acima, diz que:

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de respon-

sabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve ser bem coordenada e administrada. (*Ibid.*).

Sendo assim uma gestão que não nega os problemas, e que busca programar ações e propor mecanismos visando sempre garantir a participação de todos é primordial para que a o trabalho proposto tenham seus objetivos alcançados ao longo do ano. É sabido que para ter uma educação de qualidade é necessário e indispensável, que haja uma equipe gestora que tenha princípios democráticos e uma percepção abrangente de teia de relações entre os vários elementos que delineiam a experiência educacional.

Uma gestão democrática deve ser uma ação conjunta e participativa com compartilhamento de responsabilidades, nas tomadas de decisões, visando o bom desempenho e funcionamento da escola.

Considerações finais

O artigo final da conclusão do curso em Gestão e planejamento da Educação, foi de extrema importância, pois através do mesmo pode-se observar a função da gestão e como é construído o processo de planejamento escolar da EMEI Maria Regina Assunção.

Como vimos, no decorrer do trabalho, sobre a importância da gestão escolar e o planejamento, foi possível constatar que apesar dos desafios encontrados no dia a dia da escola, podemos observar que já encontramos uma gestão comprometida com a qualidade do ensino e, também, sabe da importância de planejar e a participação dos sujeitos é primordial para promover um trabalho pautado no ensino e formando sujeitos aptos para a cidadania.

Portanto, o ato de planejar não deve ser desvinculado da realidade, tanto da escola como também da comunidade como

um todo, é a construção de uma cultura da escola capaz de conduzir o processo de forma a favorecer a coletividade, apoiado na prática da democratização, em que os envolvidos participam tendo vez e voz nas tomadas de decisões.

Conclui-se que, por meio do planejamento participativo, podemos ter uma gestão democrática e que é uma forma eficiente em busca da qualidade do ensino. E que um bom trabalho se faz em conjunto, com compartilhamento de ideias, responsabilidades. E é possível dizer então que a gestão tem função primordial de articulação com a concepção da escola de educação presente no plano pedagógico com a gestão democrático-participativa.

Referências

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DALMÁS. Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão e gestão da educação no Brasil. *In*. FERREIRA, Naura Surya Carapeto (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1/4, 2001.

- 942 | DIAZ Bordenave, Juan E. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos; 95).
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Projeto político pedagógico*. Curitiba: IBPEX, 2003.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e pratica*. 5.ed. Goiânia: MF Livro 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.
- LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, n. 72, Gestão Escolar e Formação de Gestores, p. 11-34, jun. 2000).
- LUCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática*. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

943

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar (org.) *Gestão educacional e escolar e possibilidades na contemporaneidade*. Porto Velho: EDUFRO, 2009.

30

Tecnologia digitais na educação:
a experiências da equipe gestora
em uma escola pública no
município de Cametá/PA,
em tempos de pandemia

Tatiane dos Santos Rodrigues

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

Resumo: O presente artigo analisou as experiências da equipe gestora frente ao uso das novas tecnologias digitais no contexto escolar em tempos de pandemia na EMEF Nadir Filgueira Valente no município de Cametá/PÁ. A pesquisa foi referenciada pela abordagem qualitativa e como tipo de pesquisa o estudo de caso, utilizando-se como técnica de coleta de dados entrevistas semi-estruturada com uma gestora e duas coordenadoras pedagógicas. Para subsidiar essas discussões trouxemos teóricos e pesquisadores da área de educação e tecnologias como Kenski (2012), Levy (2011) Lemos (2011) Preto (2006) Moran (2000), Pereira (2008), Setton (2011), Nunes (2009) Oliveira (2020), Farage (2021), (Ferreira, Nogueira, 2015): entre outros. As análises evidenciaram que as experiências da equipe gestora ao frente ao uso das tecnologias digitais enfrenta desafios como a ausência de uma internet de qualidade e a frágil estrutura tecnológica da escola. Os resultados demonstraram que são enormes as possibilidades das TICs no âmbito educacional criando inúmeras ferramentas de comunicação, informação e interação. Elas modificaram sensivelmente as concepções de ensino, aprendizagem, sala de aula e avaliação, passando a exigir da escola, dos docentes e gestores uma reconfiguração em suas ações pedagógicas. Conclui-se que ainda existem algumas dificuldades para serem superadas para que a escola possibilite a realização de suas práticas pedagógicas com as tecnologias digitais.

Palavras-chave: educação; tecnologia digitais; gestão escolar.

Introdução

Este artigo desenvolveu-se por meio de um estudo que objetivou analisar as experiências da equipe gestora frente ao uso das novas tecnologias digitais no contexto escolar em tempos de pandemia na EMEF Nadir Filgueira Valente no Município de Cametá/PÁ. O texto estrutura-se com os seguintes objetivos específicos: a proposta, foi identificar as estratégias utilizadas pela escola para a realização das suas atividades pedagógicas, planejamento, reuniões pedagógicas, quais das atividades foram utilizadas as tecnologias; identificar as dificuldades encontradas pela equipe gestora em lidar com as novas tecnologias; analisar os impactos do uso das tecnologias digitais pela equipe gestora. De acordo com Lakatos e Marconi (1990) “[...] os objetivos espe-

946 | cíficos apresentam caráter mais concreto. Tem função intermediária e instrumental, permitindo atingir o objetivo e aplicá-lo.

O fator relevante que nós impulsionamos a desenvolver esta pesquisa, é no sentido que tem uma importância acadêmica pois, irá continuar contribuindo significativamente para o processo de formação e construção do conhecimento de uma área de discursão que aborda a temática aqui proposta. Nos dias atuais a sociedade em geral vem evidenciando os avanços tecnológicos que cada vez mais se faz presente no cotidiano da sociedade e da escola, pois o mesmo vem avançando de maneira significativa, trazendo mudanças inclusive na escola acredito que este tema poderá contribuir não só na minha formação pessoal e profissional como também para futuras pesquisas sobre essa temática no meio acadêmico e científico.

Nesse sentido, com o intuito de manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto, no qual os gestores juntamente com sua equipe de educadores tiveram que adaptar suas atividades para o formato online. Essas atividades online direcionadas aos alunos, apesar de todos os seus desafios e entraves, foram cruciais para minimizar os prejuízos causados e deixados na ausência das aulas presenciais.

Problematizou-se quais os desafios enfrentados pela equipe gestora frente a utilização das tecnologias digitais no âmbito escolar? E como questões de estudo, questiona-se quais as estratégias utilizadas pela equipe gestora para garantir as atividades remota? Em que medidas as tecnologias auxiliaram no trabalho da equipe gestora? Para compreendermos o avanço das tecnologias faz-se necessário antes uma reflexão pelo histórico das tecnologias para que possamos posteriormente fazermos uma abordagem da sua inserção na escola frente ao contexto em que se encontram o avanço dessas tecnologias da informação e comunicação.

Inicialmente realizamos a revisão Bibliográfica os quais contribuíram para a compreensão dos principais aspectos que

nortearam o estudo com alguns conceitos de novas tecnologias digitais, gestão escolar e entre outros aspectos relevantes para a construção deste trabalho, fazendo assim um aprofundamento da pesquisa.

No que tange a dimensão metodológica dessa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa. Quando se trata de pesquisa estamos nos referindo ao trabalho do pesquisador onde o mesmo busca investigar uma temática em que o mesmo tem interesse de conhecer mais a fundo. André e Ludke (2013, p. 5) diz que, “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Ou seja, é partir da pesquisa que as inquietações sobre a temática que o conhecimento específico vai sendo estudado.

A pesquisa utilizada foi de cunho qualitativo pois a mesma contribui para a compreensão de determinados assuntos. Minayo (2010, p. 57) conceitua o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Ou seja, esse método, por meio de sua fundamentação teórica permite ao pesquisador desvelar os processos sociais que ainda são pouco conhecidos referentes a grupos sociais particulares, e o mesmo propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos sobre a temática durante a investigação. Dessa forma, o pesquisador parte de um contato direto com seu ambiente e objeto de pesquisa.

A pesquisa foi referenciada pelo estudo de caso onde parte de um determinado espaço particular, aqui optou-se por uma instituição escolar situada na zona urbana no município de Cametá/PA. Partindo desse pressuposto que o estudo de caso segundo Yin, (2001, p.32) [...] “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto

948 | da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ou seja, busca-se obter informações sobre uma temática, aqui nesse estudo o objetivo foi analisar como a gestão da EMEF Maria Nadir Filgueira Valente vem utilizando as novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.

Para a coleta de dados, foi adotado a entrevista semiestruturada nessa modalidade é possível que o entrevistador utilize um roteiro preestabelecido, e também tem a possibilidade de fazer novos questionamentos ao longo da entrevista, mantendo o foco, mas ao mesmo tempo flexível, ou seja é um método mais espontâneo de se obter informações sobre a temática pesquisada. A entrevista “[...] é a estratégia mais utilizada no processo de trabalho de campo”. Minayo (2007, p.64), dessa forma ela tem o objetivo de construir informações para o objeto pesquisado. Também a entrevista pode ser considerada uma forma de conversa com finalidades. E trazendo o conceito de entrevista semiestruturada Minayo (2007, p. 64) diz que, ela “[...] combina com perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Então caracteriza-se como uma forma de interação entre o entrevistado e o entrevistador e o mesmo se sente à vontade para responder os questionamentos e se apresenta como fonte de informações.

Por fim a análises dos dados em que esta é a última fase do trabalho de campo, onde foram analisados os dados coletados é neste momento que faremos a articulação entre os dados coletados e os referências teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos propostos. “Assim promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática”. Minayo (2007 p.78). As entrevistas foram realizadas na própria escola com a participação da Diretora, vice-diretora, e duas coordenadoras pedagógicas individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada parti-

cipante. A coleta de dados foi desenvolvida a partir da socialização da importância do trabalho para o meio social, profissional e acadêmico à instituição, sendo que eu já trabalho juntamente com a coordenação pedagógica da escola, isso me possibilitou enriquecer ainda mais a pesquisa.

As tecnologias da informação e comunicação na sociedade e na escola

A sociedade contemporânea no atual contexto de inserção intensa das tecnologias digitais está marcada por sua agilidade comunicacional onde os fatos que acontecem no outro lado do mundo nos chegam a frações de segundos. Para compreender o papel que as tecnologias digitais assumem na sociedade torna-se necessário compreender as fases do desenvolvimento histórico das tecnologias e suas ramificações. Segundo Oliveira (2008) a técnica, a “techné” e a tecnologia se completam na medida em que uma é resultante do desenvolvimento histórico da outra e se complementam ao longo desse processo.

Além disso, a autora anteriormente citada argumenta que o entendimento de como se constrói a relação histórica do homem com a natureza, no esforço humano de criar instrumentos que superem as dificuldades impostas pelas forças naturais, é fundamental para se proceder qualquer outra leitura das consequências das tecnologias em nosso meio. Sendo assim, podemos compreender que o desenvolvimento tecnológico também é uma forma de conceber o desenvolvimento social e cultural de uma determinada sociedade, pois ao aprimorarem suas técnicas as sociedades vão descobrindo novos elementos que moldam e demarcam suas peculiaridades. Pontua Kenski que “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos” (Kenski, 2007, p. 21). Com o desenvolvimento dos produtos e serviços novas relações vão sendo construídas, sejam familiares

950 | ou de trabalho, todas elas sofrem de alguma forma com as alterações que ao longo do tempo vão acontecendo na sociedade.

A Revolução Tecnológica do século XX vem sendo caracterizada pela lógica e interesses do capitalismo que busca na exploração e no lucro seu objetivo principal, nessa perspectiva e reportando-se a característica do capitalismo como maximização de lucro, a tecnologia insere-se socialmente como um produto mercantilista cuja função primordial é adquirir fins lucrativos para determinado setor promovido através de meio de produção e circulação. Kenski (2008, p. 24) já aborda sob o ponto da utilização do instrumento ao conceituar tecnologia como [...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.

No contexto pandêmico que se vivencia, com a suspensão das aulas com a exigência de distanciamento social, as TICs ganharam mais importância fundamental é possível perceber que essa esperada convergência no ensino, não se configure apenas como uma incorporação de tecnologias nas práticas pedagógicas. Ela poderá trazer, ou já está trazendo, diferentes didáticas, diferentes abordagens pedagógicas, novas atribuições e novos desafios para os gestores, alunos, professores e a escola como um todo. Assim, no centro dessa harmonia encontra-se o professor que é desafiado a dominar novas tecnologias, dialogar com profissionais de outras áreas, adaptar materiais didáticos a linguagem multimidiática, ter versatilidade diante das mudanças e desconstruir conceitos relacionados a cultura do ensino presencial até então não vivenciados. Dessa forma, Vasconcelos *et.al* (2020) apresenta que a modalidade de educação a distância permitiu que o processo de ensino aprendizagem não se restringisse apenas a escola em sua estrutura física, com salas de aulas repletas de cadeiras, alunos sentados prestando atenção no professor que escreve no quadro durante toda a manhã, tarde ou noite, permitindo assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento

de onde quer que esteja, em casa, no trabalho, ou, onde desejar. O grande desafio de vivenciar experiências educativas no contexto escolar com uso das tecnologias é exatamente superar os inúmeros desafios presentes no cotidiano escolar. Nas últimas décadas ficamos cada vez mais dependentes da tecnologia, mas nada se iguala ao que vem ocorrendo desde o começo de 2020, quando começou a pandemia de covid-19.

A pandemia do novo covid-19 transferiu, de uma hora para outra, as salas de aula para o ambiente doméstico. Impedidos de frequentar o ambiente escolar para não gerar aglomerações, professores e estudantes tiveram algumas dificuldades com as aulas online. Diante desta realidade, toda sociedade teve que passar por modificações, seja do lado estrutural ou emocional, mas que não se poderia deixar de buscar novas formas de atuação. Surge então o desafio de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, sem deixar os estudantes ficarem a margem das transformações obtidas por meio dos conhecimentos adquiridos com as ações voltadas para sua inserção social.

De modo geral os profissionais da educação, por sua vez, buscaram novas maneiras de continuar o ensino, muito embora no uso prático das tecnologias neste cenário, e com o reconhecimento incontestável da sua funcionalidade, portanto dificuldades foram vivenciadas na forma de lidar e usar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Enfrentando, assim, em seu contexto de trabalho um novo entrave no qual o educador teve que se aperfeiçoar para atingir as metas definidas, mediante ao seu planejamento. Como retrata Oliveira (2020):

Os professores, por exemplo, em razão da suspensão das aulas por conta do distanciamento social, precisam lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para esclarecer dúvidas. Também se preocupam com o bem-estar e alimentação dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas.

De acordo com a autora Oliveira (2020), as secretarias de educação foram e são agentes fundamentais para que as ferramentas de ensino e aprendizagem estejam aptas para todos os professores e alunos. Até aqueles que ainda não tem acesso a rede. O direito à informação sempre pôde ser oportunizado de diversas formas, mas atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. O desafio à educação, então, tem sido efetivar o direito à educação nesse período contextualizando as escassas opções de meios de comunicação durante a realidade social dos estudantes das escolas brasileiras

Nesse sentido o período pelo qual o Brasil passou atualmente, atingido por uma pandemia de grande repercussão que foi a Covid-19, a mesma evidenciou aspectos sonegados no contexto educacional ao longo dos últimos anos: a inclusão digital, o acesso às tecnologias, dentro e fora das escolas. A educação exigiu uma visão ampliada e sistemática dos contextos que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem, de maneira a possibilitar uma atuação polivalente do Estado. As políticas públicas educacionais norteiam e estruturam o sistema educacional de forma abrangente, multidimensional e contextualizada. Nesse sentido Ferreira; Nogueira (2015):

Assim, numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o lócus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (p. 1)

Portanto, as políticas públicas no âmbito educacional são eixo fundamental para a qualidade da educação, e requerem detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos, de forma a nortear o sistema educacional rumo a uma educação de quali-

dade, sendo parte essencial no sucesso da Educação. Durante o período do novo coronavírus a única forma de acesso à educação era por meios virtuais, o direito ao acesso à educação passou diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias necessárias para isso, mas a realidade trouxe muitos desafios. Se, por um lado, a educação à distância a mesma foi uma forma de garantir a educação de muitos estudantes resguardando a saúde da população, por outro lado a educação via virtual excluiu uma parcela de alunos, desfavorecidos economicamente (Boto, 2020). Há estudantes, essencialmente no âmbito da educação pública, que não possuem acesso à internet, ou não possuem computadores em casa. Durante o período normal de aulas, as bibliotecas e laboratórios de informática da escola eram o local onde o aluno conseguia ter acesso aos aparatos tecnológicos. Para outros muitos alunos que sempre tiveram internet, por exemplo, o reflexo da pandemia na economia pode fazer com que não tenham mais acesso ao mundo virtual, devido a dificuldades financeiras (Boto, 2020)

Logo a situação dos educadores também não é muito diferente dos alunos, é notável as dificuldades dos educadores em relação à tecnologia, pois muitos professores ainda não têm contato com a tecnologia, e mesmo assim, precisam planejar suas aulas e descobrir sobre os funcionamentos das ferramentas tecnológicas (Gife, 2020). Agora os desafios encontrados no ensino presencial os mesmos são substituídos por problemas no ensino remoto, o que é mais comum as reclamações em relação com os problemas com a conexão e, o que era de se esperar, a efetiva participação e interesse por parte dos alunos. Impactos do período de pandemia na educação serão sentidos a curto e a longo prazo, como evasão escolar, defasagem de desempenho, reprovação e baixa autoestima dos alunos. A médio e longo prazo é provável que os níveis de qualidade educacional retroajam e a disparidade entre as médias verificadas em avaliações externas aumentem em relação à determinadas regiões e extratos sociais. Também é possível que as metas previstas no PNE sejam im-

954 | pactadas, dificultando que sejam atingidas no tempo pré-determinado.

Gestão escolar e os desafios do uso das tecnologia no contexto educacional

A interação das tecnologias no cenário escolar modificou as práticas pedagógicas, dimensionando significativas contribuições no processo de ensino e aprendizagem Segundo Almeida (2007), a utilização das tecnologias no processo educativo proporciona novos ambientes de ensinar e aprender diferentes dos ambientes tradicionais, e as reais contribuições das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento. Com a adesão das TIC no contexto escolar/social, os discentes são envolvidos para uma dimensão educativa que poderá viabilizar novas estratégias de comunicação, interação e aprendizagem, configurando alternativas comuns de aprendizagem.

De acordo com Porto (2006, p. 54), as TIC “possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos”. O desafio de vivenciar experiências educativas no contexto escolar, no processo de ensino e aprendizagem, é um importante artefato a ser resolvido como estratégia para superar os embates pedagógicos, as posturas educacionais e as problemáticas que existem no cotidiano escolar.

É pertinente fazer com que o espaço escolar seja reconfigurado com novas linguagens, incluindo a tecnológica, como recurso inovador, provocador e significativo para as interações e descobertas nessa dimensão consolidar conhecimentos com as TIC é um processo peculiar, porém necessário diante do cenário político, social e cultural que a sociedade globalizada vivencia. No campo educacional, todavia, os avanços e transformações

não são tão expressivos uma vez que, segundo Porto (2006, p. 45),

955

[...] muitas escolas não estão abertas para a incorporação, ou, quem sabe, para o desafio de um trabalho com essas linguagens em seus cotidianos. Diante dessas linguagens, a grande maioria dos docentes (ou mesmo pais) se vê apenas como usuário/telespectador. A preparação social e/ou pedagógica para seu uso não é, na maioria das vezes, cogitada.

Com efeito, a prática pedagógica é o caminho para as possíveis mudanças ocasionadas no processo de ensino e de aprendizagem por meio das TIC, sendo um mecanismo de descoberta para a apropriação de estratégias cotidianas no cenário escolar. Cabe destacar que o envolvimento das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem pressupõe novos paradigmas, sendo uma inovação para os envolvidos no processo de ensino. Desse modo, é necessário que a equipe escolar esteja envolvida para que possa superar os desafios e possibilitar o uso das tecnologias que a escola tem, assim como conceber os recursos tecnológicos como mecanismos pedagógicos apropriados para as mudanças socioeducacionais presentes no cenário atual.

A forma como as tecnologias estão sendo administradas e organizadas no cenário escolar viabiliza um diferencial nas práticas educativas. A utilização satisfatória dos recursos tecnológicos nas atividades como planejamento, reuniões, eventos elaboração dos documentos das escolas e dentre outras atividades realizadas pela equipe da instituição, mesmo que poucos, é importante para a apropriação do saber com diferentes estratégias educacionais. Almeida (2009, p. 76) afirma que “gradativamente as tecnologias são introduzidas nos espaços das escolas, mas, mesmo quando há utilização adequada, os equipamentos se encontram confinados em salas isoladas ou trancados em laboratórios, em quantidade insuficiente para atender todos os alunos”. Dessa forma, a equipe gestora tem um significativo papel em contribuir para o uso de modo apropriado das tecnologias no

956 | contexto escolar. A organização dos espaços em que se pode trabalhar com os recursos tecnológicos, os profissionais responsáveis pelas atividades, assim como formações continuadas para os profissionais, são relevantes ações para viabilizar alternativas no desenvolvimento e no uso das tecnologias na escola. A Base Comum Curricular (BNCC) em sua competência geral 5 contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal presentes em todas as áreas do conhecimento, e a mesma deve ser vista como objetos de aprendizagem variados quanto de forma direcionada tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, dessa forma os sujeitos que fazem parte da escola devem:

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.” (BNCC, 2018)

Partindo desse pressuposto que incorporar as novas tecnologias nas práticas pedagógicas faz-se necessário que o educador saiba que ao utilizar essas ferramentas é preciso que ele utilize não somente como um meio ou até mesmo um suporte em suas aulas, mais que possa despertar o interesse do aluno e promover aprendizagens, ou seja, deve utilizar com os alunos para que eles construam conhecimentos com e sobre as novas tecnologias.

A necessidade do uso das tecnologias digitais na educação para funcionamento das atividades da equipe gestora se intensificou ainda mais durante a pandemia é um dos maiores legados deste momento, pois é uma mudança que veio para ficar e contribuir ainda mais nas práticas pedagógicas da equipe da insti-

tuição. Nas últimas décadas ficamos cada vez mais dependentes da tecnologia, mas nada se iguala ao que vem ocorrendo desde o começo de 2020, quando começou a pandemia de covid-19. Nesse período, passamos a depender ainda mais da tecnologia a depender para tudo, em um cenário de a mesma se tornou uma ferramenta essencial no processo educativo.

Passamos a usar a tecnologia para quase todas as nossas atividades diárias, trabalho se comunicar com amigos e familiares e dentre outras atividades.

Com a introdução dessas novas mudanças que se apresenta dentro do sistema educacional. São mudanças que cada dia as escolas têm acesso a essas novas tecnologias e se familiarizando com elas no seu dia a dia de trabalho com seus conhecimentos e concepções sobre os diversos âmbitos da realidade tecnológica, introdução essa que possibilitou o acesso à informação e a superação das fronteiras dos espaços em tempos de pandemia nas questões educacionais. Buscando nessa gama de possibilidade a construção do conhecimento e da interdisciplinaridade rompendo assim soluções prontas ou práticas padronizadas para o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que os alunos conversem e pesquise como outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior no seu próprio ritmo (Moram, 2007).

Muitas das vezes a união da educação com a tecnologias ainda é encarrada com resistência, uma dessas resistências são as dificuldades que alguns professores encontram em utilizar os recursos tecnológicos em benefícios de suas aulas, pois requer desses profissionais competências e habilidades nesse sentido, a equipe gestora da escola ela tem a tarefa de não apenas incorporar as novas tecnologias, mas também reconhecer as concepções que as mesmas tem para poder elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas reflexivas sobre os usos das tecnologias no seu dia a dia.

O século XXI possibilitou diversas mudanças no contexto educacional, as quais contribuíram para o aprimoramento das práticas educativas dos docentes, gestores, profissionais da educação e da comunidade da qual a escola faz parte. Em meio a essas mudanças, destaca-se, em especial, a inserção das tecnologias na escola, sendo estas gradativamente inseridas no âmbito escolar. O rádio, a TV, as multimídias, o computador, a internet, as redes sociais, enfim, são diversas as possibilidades de inserção das tecnologias no espaço educativo (LIMA, 2008). É pertinente fazer com que o espaço escolar seja reconfigurado com novas linguagens, incluindo a tecnológica, como recurso inovador, provocador e significativo para as interações e descobertas. Nessa dimensão, consolidar conhecimentos com as TIC é um processo peculiar, porém necessário diante do cenário político, social e cultural que a sociedade globalizada vivencia.

Assim, segundo Porto (2006, p. 45),

[...] muitas escolas não estão abertas para a incorporação, ou, quem sabe, para o desafio de um trabalho com essas linguagens em seus cotidianos. Diante dessas linguagens, a grande maioria dos docentes (ou mesmo pais) se vê apenas como usuário/telespectador. A preparação social e/ou pedagógica para seu uso não é, na maioria das vezes, cogitada.

Com efeito, a prática pedagógica é o caminho para as possíveis mudanças ocasionadas no processo de ensino e de aprendizagem por meio das TIC, sendo um mecanismo de descoberta para a apropriação de estratégias cotidianas no cenário escolar. Segundo o autor Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Quanto às práticas educativas, estas fazem “referência a práticas que ocorrerem para a concretização dos processos educacionais”. Nessa linha de raciocínio do autor percebe-se na fala do mesmo que prática pedagógica, a mesma refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos

escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.

Cabe destacar que o envolvimento das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem pressupõe novos paradigmas, sendo uma inovação para os envolvidos no processo de interação social. Portanto a inserção das tecnologias não deve ser encarada pela comunidade escolar, como uma problemática, mas sim como uma inovação que está revolucionando o ensino, pois a cada momento essas novas tecnologias provocam mudanças dentro da sociedade e cada vez mais as escolas precisam se adequar a essas novas mudanças. Como ressaltam Valente (2011), o uso das TICs nas aulas disponibilizando grandes possibilidades e dispõe de um enorme potencial como recursos que ao serem utilizados podem proporcionar melhorias no ensino e na aprendizagem.

Gestão escolar, TICs e práticas pedagógicas

O espaço escolar é composto por diversas pessoas e culturas que contribuem para o desenvolvimento das atividades e dos projetos os quais são realizados pela instituição. Nesse sentido, “as coordenações de trabalho hoje são vistas como sistemas vivos concebê-las como redes dinâmicas e não lineares pode-se dar uma ideia de sua complexidade, já que o paradigma mecanicista não é mais suficiente para explicá-las” (Hessel, 2004, p. 2) compreender a organização escolar como espaço dinâmico para as mudanças sociais e educacionais é um aspecto relevante para a gestão escolar, que tem como princípio a participação de todos no processo de ensino e gestão da escola pública. As escolas buscam atualizar-se com as tecnologias da informação e comunicação, 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

960 | e comunicação nas escolas, são garantidas por legislação educacional o uso destas, está presente na competência 5 da base 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 escolas) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Nesse sentido conforme a BNCC aponta-se que criar e utilizar as tecnologias digitais o mesmo nos possibilita diversas práticas sócias para se comunicar e acessar e exercer nossas atividades de forma coletiva e individual dentro do processo educativa de forma a favorecer ainda nosso processo de ensino e aprendizagem. Sobre as várias formas de acesso ao conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê o uso de tecnologias que objetivem o uso crítico e responsável dessas ferramentas tanto no processo de aprendizagem, quanto no uso das tecnologias digitais. Pois todas as escolas precisam acompanhar esse processo de transformação de inserção das TICs como suporte aos trabalhos e atividades dos gestores, pedagógicos e administrativos. Haja vista que aos poucos algumas ferramentas tecnológicas apesar de não serem novas, mas que possibilitam um suporte para que sejam utilizadas como e o caso dos programas Excel, Word, Chorme, Power Point, entre outros. Ponte (2000, p. 24) afirma que: “novas oportunidades que elas podem oferecer para o trabalho educativo”. Conforme o autor acima mencionado esses suportes tecnológicos possibilitam grandes suportes e possibilidades para os trabalhos dentro das instituições escolares.

Em meio aos desafios vivenciados pelos gestores na escola como podemos citar a falta de uma internet de qualidades, equipamentos de qualidade que muitas das vezes a escola não possui a qualificação da equipe escolar e infraestrutura que mui-

tas das vezes a escola na oferece e dentre outras desafios que a equipe escolar encontra no seu dia a dia, destaca-se, diante das exigências e mudanças sociais, o uso das tecnologias como recurso pedagógico e dimensão da aprendizagem significativa, uma vez que a interação, a informação e a conexão do mundo possibilitam um processo de ensino e

aprendizagem pertinente para a concepção de educação defendida no século XXI. Assim, “o gestor escolar lido, hoje, com muitos desafios decorrentes da mudança de paradigmas sociais, econômicos e políticos, que pautam uma nova forma de pensar e fazer a gestão da escola” (Vallin; Rubim, 2007, p. 86). Desse modo, cabe ao Estado juntamente como município favorecer condições para que o ensino mediado pelas tecnologias esteja presente no currículo, no PPP, nas atividades pedagógicas e nas aprendizagens cotidianas da equipe escolar. Entretanto, segundo Hessel (2004, p.3),

[...] os gestores, mesmo os familiarizados com a tecnologia, ainda restringem a sua atenção para a disseminação do uso do computador como ferramenta ou tecnologia de suporte para o trabalho docente, mais especificamente para as questões de ensino e aprendizagem. Geralmente os esforços e recursos são prioritariamente direcionados para a criação e manutenção dos laboratórios de informática no interior da escola.

A partir dos argumentos do autor Hessel (2004), compreende-se que o processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TIC a mesma ultrapassa os laboratórios de informática e supera as tradicionais tecnologias presentes no contexto escolar como a (TV, vídeo, rádio). É oportuno pensar em projetos inovadores para a valorização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo pedagógico e na valorização das exigências educacionais na contemporaneidade, pois, de acordo com a autora, “ensinar e aprender não se limitam ao trabalho dentro da sala de aula, mas implicam modificar o que fazemos

dentro e fora dela, como organizar ações de pesquisa e comunicação, através da Internet, recebendo e enviando mensagens, discutindo questões em fóruns, etc.” (Hessel, 2004, p. 4).

Desse modo, a atuação e o envolvimento que os gestores têm com as Tecnologias possibilitam que diferentes aspectos sejam abordados com o uso das mesmas no interior da escola, destacando-se a organização escolar administrativa e pedagógica e a interação escola-pais comunidade. Alonso (2007) aponta que a tecnologia é um instrumento favorável para concretizar mudanças na escola e para contribuir com o gestor na organização do processo acadêmico, favorecendo um espaço inovador, dinâmico e interativo entre todos os envolvidos no processo educativo.

Ao Gestor Escolar cabe a capacidade de planejamento, liderança, iniciativa, de criação de espaços e clima de reflexão e experimentação, pois a Gestão escolar consiste num espaço de mobilização da competência e do envolvimento das pessoas coletivamente para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização dos objetivos educacionais. A transformação da escola acontece com maior frequência em situações nas quais diretores e comunidade escolar (funcionários, professores, alunos, pais e comunidade) se envolvem diretamente no trabalho realizado em seu interior.

De acordo com Almeida (2004, p. 2),

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Partindo desse pressuposto frisamos na fala do autor que é necessário que haja o comprometimento e envolvimento do gestor escolar no processo de formação continuada para o uso

das novas tecnologias e mídias na educação. Pois, será o gestor o principal responsável para que os novos recursos tecnológicos façam parte do cotidiano da escola. O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para originar-se o novo e pedagogicamente importante, que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar essas tecnologias na integração de seu trabalho onde a escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independentemente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica.

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e, conseqüentemente, a gestão escolar, a formação continuada ganha uma relevante importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (Machado, 1999).

Portanto, os constantes avanços que as tecnologias começam a adentrar os espaços educacionais na formação de Gestores, técnicos pedagógicos, agentes administrativos e toda a equipe a qual fazem parte do processo educativo dentro da instituição de ensino, na ação contextualizada nas experiências, conhecimentos e práticas. E estes, por sua vez, têm a oportunidade de inserir a tecnologia em sua prática, revendo-a e reelaborando-a, colocando essa prática como foco da própria formação. A consciência individual e coletiva exige de seus gestores e demais pessoas da escola visão de globalidade, isto é, saber o que

964 | sua tarefa significa na totalidade organizacional. Com o uso das Tecnologia da Informação e comunicação na escola, a gestão escolar juntamente com sua equipe necessita partir do princípio de uma gestão democrática¹, pois será fundamental que gestores, professores, coordenadores pedagógicos, agente administrativos, alunos, entre outros, possam participar e contribuir na utilização das tecnologias a qual a escola oferece e disponibiliza. Para Lück (2009, p. 70), a democracia:

(...) constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. (Lück, 2009, p. 70).

Sendo assim podemos compreender na fala do autor, que quando todos os membros da escola participam efetivamente de sua construção, o ato de ação e reflexão sobre as questões do cotidiano tende a ser um movimento presente em todas as etapas do processo, vale mencionar que a participação do grupo sendo exercida cotidianamente, com o passar do tempo, o indivíduo vai se tornando cada vez mais crítico de sua realidade. A partir da gestão escolar e democrática, deve-se criar possibilidades por meio de programas, projetos e outros, de forma didática, metodológica que venham ser importantes em todo processo de atendimento escolar e com novo paradigma educacional.

¹ A Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar.

As novas tecnologias se encontram em inúmeros setores da sociedade e ao adentrarem os espaços escolares trazem para o campo educacional várias discussões sobre a importância para o processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de investigar os desafios da incorporação das tecnologias digitais na EMEF Maria Nadir Filgueira Valente, ouvimos a equipe gestora para averiguar em que medida as tecnologias auxiliaram as atividades remotas, no contexto da pandemia. Sobre a importância das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto emergencial, os sujeitos assim evidenciaram:

Vejo nelas novos meios de buscar informação sem sair de casa, cidade e/ou outro lugar. Elas vêm para nos ajudar em nossa prática e no desenvolvimento de aprendizagem, facilitando também o acesso às Pessoas com deficiência, quando criam programas de acessibilidade. (Coordenadora C1)

Eu entendo que seja todos esses recursos tecnológicos digitais onde a gente possa pegá-los e usá-los a favor do nosso processo pedagógico dentro das nossas escolas, pois vivemos o século da velocidade onde hoje tudo a tecnologia está presente. Então a gente precisa sempre está se aperfeiçoando, buscando formação para que possa estar juntando esses esforços para melhoria dos nossos trabalhos. (Diretora D1)

São tecnologias digitais que nos permitem a comunicação entre as pessoas, trazendo novas formas de melhorias e novas formas adaptação para nossas práticas pedagógicas do dia a dia. (Coordenadora C2)

Ao que se identifica, nos depoimentos, a equipe gestora reconhece a importância das ferramentas tecnológicas na escola e evidenciam a possibilidade de contribuir para seus processos pedagógicos. Os novos meios de comunicação são instrumentos que possibilitam a transmissão e troca de informações entre duas ou mais pessoas. Se hoje conseguimos nos comunicar com outras pessoas automaticamente, também é possível entender o quanto im-

966 | portante eles são na nossa sociedade. Essa relevância aumentou mais a partir do momento em que a tecnologia trouxe inovações e novas maneiras de se comunicar hoje, é fácil estabelecer contato com alguém que está em outro estado ou país, por exemplo.

Portanto segundo a autor Selwyn (2011) também nos alertam para que sejam estabelecidas mediações para o uso das ferramentas digitais de forma segura e adequada, de modo a contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas. Mészáros (2011) discute a necessidade de conceber a tecnologia de forma não instrumentalizada, somente do uso pelo uso de ferramentas, mas como produto da história e ação humana. Por isso, a necessidade de tecermos discussões que possibilitem a compreensão do contraditório processo de inserção das tecnologias na sociedade e na escola e apontem estratégias que potencialize o trabalho pedagógico da equipe gestora com o uso das tecnologias digitais. Para saber sobre como as tecnologias auxiliam no trabalho da gestão, buscamos identificar quais tecnologias utilizam no cotidiano. Os gestores destacaram que “no geral utilizo, celular, notebook, aparelhos de Datashow, projetor de slide”. (Diretora D1); “uso Datashow, notebook, Celular (WhatsApp), Computador de mesa, internet”. (Coordenadora C1); “os recursos tecnológicos que faço uso são: telefone celular, notebook, Datashow, internet e computador”. (Coordenadora C2). As narrativas mais recorrentes nas falas foram o Datashow, notebook, celular, computador, projetor de imagens e internet, e que estes são utilizados para expor assuntos de reuniões com pais, eventos na escola, reuniões com professores, ou demonstrar um exemplo que não foi possível ser compreendido através da explicação oral e que a sua utilização ocorre de forma contínua. Como podemos observar na fala da Diretora:

Eu como gestora faço de tudo para que nossos professores façam uso dos meios tecnológicos que é a escola disponibiliza a eles. No então como a senhora pode ver todas as salas de aula possuem Datashow para que eles possam dá suas aulas de formas mais dinâmicas. (Diretora1)

A forma como as tecnologias estão sendo administradas e organizadas no cenário escolar viabiliza um diferencial nas práticas educativas. A utilização satisfatória dos recursos tecnológicos, mesmo que poucos, é importante para a apropriação do saber com diferentes estratégias educacionais. Sobre as tecnologias de informação e comunicação no trabalho da gestão, outro problema apontado foi a questão do acesso a uma internet de qualidade. Podemos perceber na fala da D1:

Na maioria das vezes é a questão do acesso à internet no município, na verdade nossa região amazônica, a gente encontra dificuldade em relação a internet muito lenta, fora de área, isso acaba dificultando nosso trabalho na utilização das tecnologias. Às vezes atrasa nossos trabalhos pedagógicos. (Diretora D1)

Além disso, os depoimentos apontam que o uso pedagógico da tecnologia esbarra, novamente, na questão da estrutura tecnológica. As informações trazidas pelos relatos da equipe gestora da escola evidenciam, assim como a pesquisa que a falta de acesso à internet de qualidade na escola revela-se como um dos fatores que contribuem que tenham um trabalho de qualidade em suas atividades pedagógicas da escola. Nesse sentido, as informantes (C1 e C2) reforçam a discussão sobre as dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas.

Uma das dificuldades encontradas para o uso das tecnologias digitais com frequência se refere a velocidade da internet para nossas pesquisas, lançamentos de conceitos e frequências dos nossos alunos, envios de relatórios baixar vídeos educativos a serem apresentados aos nossos alunos. (Coordenadora C1)

A maior dificuldade encontrada é o acesso à internet com pouca qualidade de acesso para que possamos agilizar nossos trabalhos em dias, mas sempre buscamos solucionar esse problema, para que possamos pôr em dias nossas atividades diárias enquanto gestão da escola. (Coordenadora C2)

Os depoimentos das informantes (C1 e C2) evidenciamos questões já refletidas, mas destacou um novo mecanismo que merece atenção: o investimento na educação para uma qualidade no ensino e nas práticas pedagógicas. A partir dessas considerações expostas pelas autoras entrevistadas, compreende-se que é urgente buscar iniciativas que possibilitem políticas públicas compromissadas com uma Educação pública de qualidade, visto que o acesso à internet e a viabilização de materiais tecnológicos são fundamentais para que isso aconteça adequada. Quanto a ausência destas ferramentas enfatiza ainda mais a diferença de classes, são os gestores, professores e estudantes da escola pública que sofrem os maiores impactos, melhor dizendo, para se reduzir as desigualdades sociais é necessário se cobrar tanto do Estado como do município a implementação de ações sociais e econômicas que ofertem alguma opção para as escolas e famílias mais carentes e incentivar a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis (Dias; Pinto, 2020; Pereira *et al.*, 2020b).

Portanto, investir em estrutura e equipamentos adequados é imprescindível, não somente para que ela acompanhe as inovações que a sociedade demanda, mas para possibilitar aos seus gestores e toda sua equipe escolar uma educação de qualidade em espaços adequados. Porém, investir em espaços adequados é o início, não se pode esquecer de qualificar os professores para que saibam não somente manusear esses equipamentos de forma mecânica, mas, também, que integrá-los as suas práticas pedagógicas. Compreendendo a importância dessas qualificações, questionou-se a (Diretora D1, Coordenadora C1 e a Coordenadora C2) se receberam formação continuada por parte da Secretaria Municipal de Educação para a utilização dos recursos na escola,

Sim, ainda na época da pandemia, através do Google Meet o qual foi solicitado junto a secretaria de educação um curso de formação para todos que fazem parte da equipe da nossa escola. E fomos atendidos tivemos dois professores da área

da informática aos quais contribuíram de forma significativa para nossa formação frente aos das tecnologias digitais. (Coordenadora C1)

Sim, sempre que a escola precisa através da escola de formação a gente solicita essas formações e graça a deus sempre a gente e atendido, pela secretaria de educação com a formação para que possamos sempre está colaborando com a pratica pedagógica dos nossos docentes”. (Diretora D1)

Sim, a secretaria de educação disponibiliza cursos de capacitação para professores sempre que solicitamos. Nos gestores e todos os funcionários participamos, pois, os mesmos nos orientam como manusear esses recursos tecnológicos e os aplicativos. (Coordenadora C2)

Analizando as falas das autoras a formação para os gestores e professores diante das tecnologias digitais a mesma não pode acontecer de qualquer forma, em curtos prazos de tempo e somente com conteúdo técnicos, percebe-se que as formações acontecem somente se a gestão escolar solicitar em nenhum momento foi citado o incentivo por parte da secretaria de educação, segundo o autor Mercado (2002, p. 21 *apud* Medeiros 2014, p. 4).

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender e novas competências são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo ensino - aprendizagem.

A formação tanto para os professores quanto para os gestores pedagógicos precisa ser continuada, de forma a proporcionar um redimensionamento do seu papel dentro do processo de ensino aprendizagem, ele assume um papel de mediador entre os alunos e as tecnologias. De acordo com Llano e Adrián (2006) é preciso “formar integralmente seus educandos, capacitando-os para que se insiram ativamente no mundo, a fim de que sejam protagonistas de sua própria vida e agentes de mudança da realidade.

970 | ”. Segundo elementos trazidos na fala anterior, constatamos que a escola, enquanto socializadora do conhecimento, deve trabalhar com os recursos que lhes são colocados à disposição, afim de que os educandos tomem posse deles e ultrapassem os limites que a educação tradicional os coloca.

Tratando sobre a importância da formação continuada seria preciso uma complementação nos currículos com novas propostas, entre elas o preparo para inserção das novas tecnologias na prática pedagógica, as quais facilitam a comunicação entre aluno e professores. Na Lei nº 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN (Brasil, 1996) que no seu artigo 62 trata dos tipos de modalidades e cursos de formação inicial para professores, sendo este expresso:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

O artigo 62 da LDBEN, assegura de forma explícita, que a formação inicial do professor ocorre de forma presencial, e

não havendo essa possibilidade poderá ocorrer a distância. Dessa forma o professor já começa a ter contato com as tecnologias. Da mesma forma, as tecnologias poderão ser apresentadas aos educadores que ainda não tiveram contato com elas em suas formações iniciais. Portanto o uso das novas tecnologias dentro do contexto educacional facilita o trabalho pedagógico, e essas ferramentas abre uma gama de possibilidades de aprendizado e inovam a pratica do professor. No entanto, as tecnologias digitais revolucionam a metodologia tanto dentro da sala de aula como também em todos os processos educacionais.

Na entrevista com a Diretora D1 e Coordenadora C1 e Coordenadora C2 obtivemos as mesmas informações sobre a inserção das tecnologias no projeto político pedagógicos e no seu planejamento escolar: Os depoimentos, a seguir, evidenciam como a tecnologia e inserida no projeto político pedagógico:

Desde da criação do projeto político pedagógico eles sempre se atentam a questão das tecnologias da informação e comunicação sempre tentando garantir através das ações do projeto político pedagógico: o projeto de informática, disponibilidade de projetor de slide, melhoria no sinal de internet, tudo isso são ações dentro do nosso projeto político pedagógico”. (Diretora D1)

“Sim, através do Projeto de Informática voltada a clientela escolar”. (Coordenadora C1)

“Sim, pois nele está inserido todas as ações das instituições e também projetos que permitam abordar as tecnologias como ferramentas essenciais para o melhoramento do processo ensino aprendizagem”. (Coordenadora C2)

Sobre a abordagem das TICs no planejamento da escola, entretanto, como toda transformação, essa construção do conhecimento ficou claro nas falas das entrevistadas as mesmas abordam de que as tecnologias digitais nos seus planejamentos como podemos perceber nas falas dos sujeitos “Através de palestras com profissionais habilitados na área. (Coordenadora C1) segundo as falas das autoras C2 e D1 relatam que:

A escola aborda com muito incentivo nossos educadores, a buscarem formação sobre o uso e manuseio dos recursos tecnológicos para aplicarem de forma eficaz nas suas atividades. (Coordenadora C2)

Há muito tempo venho incentivando nossos professores a buscarem formações para utilizarem as tecnologias digitais, como os aparelhos tecnológicos a favor do processo de ensino aprendizagem tanto dos alunos como deles professores. (Diretora D1)

A escola nessa perspectiva a mesma busca sempre inserir essa incorporação das tecnologias no seu planejamento afim de firmar concretamente mais ações que integrem e promovam a interação entre os gestores, coordenadores, professores e alunos em relação a essa inserção e apropriação das tecnologias da informação e comunicação dentro do seu espaço escolar. Esse processo de integração das diversas tecnologias nos ambientes escolares, segue na perspectiva daquilo que Castells (2000) define como convergência tecnológica, que é uma das principais características do novo paradigma tecnológico. A microeletrônica, telecomunicações, computadores e outras áreas do saber tornam-se interligadas e transformam-se nas categorias segundo as quais pensamos todos os processos. Assim, os meios tecnológicos, tornaram-se invenções, tendências, aparelhos interligados, por meio dos quais encontramos informação, entretenimento, praticidade integrados em uma ferramenta. Outra questão que ficou evidente a partir do resultado da pesquisa foi as contribuições que as tecnologias digitais trazem como instrumentos significativos em suas práticas pedagógicas. Como podemos perceber nas falas das entrevistadas:

As tecnologias elas contribuem para que a gente possa de forma mais dinâmica melhorar o nosso trabalho. (Diretora D1)

As TICs se tornou mais uma ferramenta importante, não apenas para nos auxiliar nas atividades, como também, nos aproximar de nosso professores e alunos. (Coordenadora C1)

É de suma importância pois as tecnologias me auxiliam nas minhas atividades facilitando nas organizações de minhas tarefas e pesquisas. (Coordenadora C2)

973

No entanto percebe-se nas falas das autoras que o uso das tecnologias da informação e comunicação as mesmas têm contribuído significativamente em suas práticas pedagógicas. Todos os participantes evidenciaram em seus depoimentos que as tecnologias da informação e comunicação são instrumentos significativos para a aprendizagem.

Precisamos nos preocupar em dizer que o conhecimento ainda importa, mas só o conhecimento não é suficiente. Devemos nos preocupar em analisar, avaliar ter o domínio do próprio aprendizado, trabalhar em equipe, conectar o conhecimento a problemas da vida real para que o aluno entenda que por ele é relevante. Isso quebra o argumento de que o conhecimento não importa e o que importa mesmo são as habilidades. As pessoas que defendem o conhecimento diriam: “não é. A inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia foi possível desenvolver habilidades ao menos que você conhecimento”. A melhor coisa do ensino híbrido é que podemos ter os dois (ARNETT, *apud* RAMOS, 2021, s/p).

Vale ressaltar que essas habilidades e essas competências, que são tão importantes para se viver no século XXI, não se ensinam, elas se desenvolvem no processo ensino/aprendizagem. O gestor escolar e a sua equipe encontram nas tecnologias digitais, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. Os recursos tecnológicos começaram a ser utilizado primeiro na secretaria para depois chegar à sala de aula. Neste momento há um esforço grande para que esteja em todos os ambientes e de forma cada vez mais integrada, por entender que na escola não se deve separar o administrativo e o pedagógico: ambos são necessários. De acordo com Vieira (2003, p. 151),

Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. As redes administrativas e pedagógicas, nesta primeira etapa, estiveram separadas e ainda continuam funcionando em paralelo em muitas escolas. Encontramo-nos, neste momento, no começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico.

O administrativo está a serviço do pedagógico e ambos têm de estar integrados, de forma que as informações circulem facilmente com as restrições de acesso necessárias, para visualizar qualquer informação que precisarmos checar ou para fazer previsões necessárias à nossa praticas pedagógicas do dia a dia. A ponto de finalizar ao que se refere ao nosso último questionamento o mesmo foi quanto ao uso mais frequentes das tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas e de que forma: Vejamos os relatos a seguir:

Vou ser sincera na pandemia, o uso das tecnologias ela veio ser mais intensificada, então foi crucial na verdade para que nós pudéssemos está se reinventando para fazer chegar nos alunos e a escola de forma diferente. (Diretora D1)

Com mais frequência na época da pandemia, a partir de então passou a ser usado com mais frequência para que pudéssemos continuar com nossa. (Coordenadora C1)

A utilização das tecnologias em minhas práticas está sempre presente, pois, a cada dia temos que acompanhar os seus avanços para que possamos estar renovando as nossas metodologias e tornando-as mais dinâmicas. (Coordenadora C2) Pelas respostas das autoras percebe-se que já usam a bastante tempo, mas esse uso se intensificou ainda mais com a chegada da pandemia onde tiveram que se reinventar para que pudessem levar a educação aos seus alunos. Sinaliza-se na fala da diretora que a mesma sempre busca incentivar toda sua equipe escolar quanto a importância do uso das tecnologias nas suas pratica pedagógicas. Conforme afir-

ma Vieira (2003) cabe ao gestor escolar exercer sua função com responsabilidade e comprometimento com o propósito de garantir que haja a criação de um ambiente de ensino e aprendizagem inovador, e que ele o gestor compreenda o processo de apropriação das tecnologias da informação e comunicação e que seja positivo todo o envolvimento da equipe escolar. Para que pudéssemos responder aos nossos objetivos da pesquisa podemos identificar nas narrativas da Diretora (D1):

Um das alternativas que nos encontramos para que pudéssemos fazer chegar aos nossos alunos o ensino. Além dos materiais impressos que a secretaria de educação disponibilizava para os nossos alunos, nos também da gestão juntamente com nossos professores, buscamos através de grupo de WhatsApp uma forma de repassar os conteúdos. Diretora (D1)

Nesse contexto, introduziu-se a dinâmica do ensino remoto, cuja prática indica uma formulação de ações, reflexões e transformações na realidade educacional (Saviani; Galvão, 2020), sem perder de vista as precariedades já existentes. O ensino remoto “surgiu [...] para suprir a ausência das aulas [...] posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interditada” (Saviani; Galvão, 2020, p. 5). Portanto, não pode equivaler este modelo ao ensino presencial, bem como não está associado à modalidade da Educação a Distância, já que esta possui uma série de requisitos e legislação específica consolidada. Eis a primeira ideia a ser desconstruída, pois, de acordo com Saviani, algumas observações devem ser analisadas para a efetividade do ensino remoto, entre elas.

Partindo deste pressuposto, ressalta-se ainda que houve a ampliação do trabalho didático-pedagógico para além dos muros das escolas, alcançando algumas as famílias dos estudantes que passaram a assistir, intervir e criticar os processos desenvolvidos na dinâmica do ensino remoto, uma vez que a casa se tornou a “nova sala de aula”, consolidando a premissa de que:

[...] estamos diante de uma dicotomia na educação escolar, principalmente, daqueles ainda em atividades durante a pandemia: de um lado, as expectativas dos estudantes e de seus familiares; do outro, as fragilidades e desafios da atuação docente e a incorporação de suas práticas nas tecnologias disponíveis, momento de tensão e desencontros na função educativa (Soares; Colares; Hora, 2020, p. 5).

Das principais dificuldades identificadas no campo de atuação profissional durante a pandemia, entre os gestores, estão: a necessidade de maior oferta de treinamentos para o ensino remoto, apoio pedagógico no ambiente virtual e apoio psicológico/emocional (Península, 2020). Evidenciou-se onde houve a necessidade de pôr em prática as ações do projeto de leitura e escrita. Segundo a narrativa da coordenadora pedagógica (C1):

Para sanarmos o problema os quais os alunos vêm enfrentando no seu processo de ensino aprendizagem que é a leitura e escrita a escola pôs em prática o projeto de leitura e escrita, o qual tinha como objetivo fazer os alunos a buscarem apropriar seu hábito de leitura, mas para que isso tínhamos que contar com o auxílio das tecnologias digitais para pôr em prática o projeto. Coordenadora (C1)

O projeto a que a coordenação se refere o mesmo pode ser considerado um caminho estratégico de mediação e aprendizado através do uso das tecnologias digitais para finalidades pedagógicas. Portanto o mesmo se torna uma ação que não deve ser isolada, onde precisa ser fortalecida com maior engajamento tanto dos professores, alunos e seus familiares, no sentido de alcançar toda a comunidade escolar. As iniciativas que a escola coloca são projetos que envolvem as temáticas de leitura e escrita aos que envolvem os interesses dos alunos os quais necessitam ampliar seus processos de leitura e escrita. Vasconcellos (2009) acredita que a escola necessita da construção participativa de todos os seus atores (professores, funcionários, coordenação, gestão, alunos, pais) de um projeto que venha resgatar o sentido do estudo,

do conhecimento dos alunos. Contudo um projeto que revele as possibilidades educativas, e aí se inserir as novas tecnologias de outro dá sentido aos limites que preservem a vida e ajudam a crescer.

Considerações finais

A educação como mecanismo de mudança política, social e cultural necessita de significativas rupturas para proporcionar aos seus agentes resultados satisfatórios e contemporâneos. Os resultados do estudo possibilitaram refletir sobre questões que estão postas nas escolas públicas, especialmente, falta de uma internet de qualidade, Marx (2013) a formação continuada dos docentes e gestores, sendo estes últimos os sujeitos que têm relevância na organização das práticas pedagógica, administrativa e financeira no contexto educativo.

Diante da questão central do artigo, pode-se evidenciar que, na escola pública foco da análise, os gestores têm uma visão significativa da importância das TIC no contexto escolar e para o sucesso da aprendizagem e da inovação pedagógica. A implantação das tecnologias no ambiente escolar pressupõe diversas alterações nas relações que foram historicamente estabelecidas dentro do ambiente escolar, principalmente a relação direção, coordenação, professor versus aluno, que ao longo do tempo foram ganhando novas formas e novas estruturas, alterando aos poucos a concepção tradicional e verticalizada do conhecimento, mas isso não significa que ela já foram superadas totalmente há muito ainda o que se fazer para que essas relações tradicionais sejam quebradas. Em linhas gerais foram encontrados alguns entraves que dificultam o avanço do uso das tecnologias dentro da escola que foi pesquisada esses entraves são falta de sinal de internet muito lento, poucos equipamentos disponíveis devido a escola ter um número muito grande de funcionários e

978 | alunos. A escola conta com uma estrutura física excelente com salas todas climatizadas e data show em todas as salas de aulas, as carteiras são suficientes para o número de alunos, as portas das salas todas fecham. Por fim, esta pesquisa veio como algo enriquecedor, não só para minha formação, mas também para todo o corpo docente e discente para que possam proporcionar uma educação crítica e de qualidade.

Referências

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. *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, Myrtes. *Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado*. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine de; ALONSO, Myrtes. *Tecnologias na Formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE Menga. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo EPU, 2013.

CASTELLS, M. *Communication.power.new*: Oxford University, 2000.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 140, jan./abr. 2021.

HEssel, Ana M. *As TIC podem auxiliar na gestão da escola?* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, ano

YIN. Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi 2. ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa científica da ciência humana*. Porto alegre: Artes médicas Sul: Belo Horizonte: UFMG 1999

LLANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. *A informática educativa na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia política*. Livro I. O processo de produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Maria Aglaê de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. *In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO*. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MEDEIROS, Maria Cristina Vasconcelos Tenório de. *Universidade Federal de Alagoas: Incorporação dos Recursos das TIC: a Tecnologia como Mediador do Processo Ensino-Aprendizagem*. 2010. 14f. Monografia. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2007.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação: *In: MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec 2010. p. 261-297.

MINAYO. Cecilia de Souza; DESLANDES. Suely Ferreira. GO-

980 | MES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Milena de Jesus. *Universidade do Estado da Bahia: o Professor e as Novas Tecnologias: Pontuando Dificuldades e a pontando Contribuições*. 2009. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, Departamento de Educação, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, R.M. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S. l.], v. 5, 2020 PRETTO, N. L. *Uma escola sem/com Futuro*. Rio de Janeiro: Papirus, 2010.

PRETTO, N. L. *Educação e tecnologia: questões críticas*. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução: Córdvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o moodle / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 3, 15545-15557. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433>. 2020. Acesso em: 13 set. 2020.

VALENTE. J. A. Diferentes Usos do Computador na Educação. 2011. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_3/Valente_Jose_2.pdf . Acesso em: 01 nov. 2020.

VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, MARIA Elizabeth Bian-
concini de; ALONSO Murtes. *Gestão educacional e Tecnologia*.
São Paulo: Alvercamp, 2003.

981

31

A vivência de uma coordenadora
pedagógica na escola ribeirinha em
tempos de pandemia ressignificando
o planejamento escolar

Walquira Gomes e Gomes
Adalberto Portilho Costa

Resumo: O novo coronavírus ou COVID-19 trouxe consigo muitas mudanças na sociedade em diversos aspectos, e não foi diferente na educação. As mudanças no cenário educacional fizeram os profissionais repensar sobre o ensino aprendizagem e demonstrou a carência no meio educacional. Dessa forma, este artigo tem como objetivo relatar a vivência e os desafios de uma coordenadora pedagógica em uma escola ribeirinha analisando através da experiência a construção e execução do planejamento em tempos de pandemia na comunidade Ilha Saracá. Através das análises de dados evidenciam as dificuldades que os professores e alunos enfrentaram em tempos de pandemia e suas estratégias juntamente com a coordenação.

Palavras-chave: Educação; pandemia; planejamento escolar.

Introdução

O coordenador pedagógico é um profissional que possibilita meios relevantes entre escola e família, bem como buscar alternativas significativas para o âmbito educacional. Desse modo, sua prática no ambiente escolar é de grande importância para a elaboração e execução dos trabalhos pedagógicos juntamente com a equipe escolar.

Cabe ao coordenador pedagógico promover a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino aprendizagem, possibilitando a interação e relação entre os sujeitos envolvidos. O coordenador certamente deverá contribuir de forma prática, direta com orientações que permitam fácil compreensão para a comunidade escolar.

Entre esses e outros pontos importantes sobre o coordenador pedagógico é ressaltar-se os desafios que esses profissionais enfrentam no dia a dia. Com este trabalho buscamos relatar as experiências e vivências da ressignificação do planejamento escolar e os impactos que a pandemia trouxe na educação na zona rural.

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Vilma de Nazaré Mendes, foi fundada no ano

984 | de 2002 e fica localizada na comunidade Ilha Saracá no município de Limoeiro do Ajuru-PA. A escola tem como foco principal contribuir para formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, através de ações transparentes que garantam o acesso a um ensino aprendizagem de qualidade e propiciem a autonomia do educando.

Atualmente a escola possui 132 alunos, sendo os alunos da Educação Básica II e Educação Básica II Fundamental. É cedido o espaço educacional para o ensino modular (SOME) de forma periódica. Seu horário de funcionamento é durante o turno da manhã das 7h30 às 11h30 e durante o turno da tarde 12h30 às 16h30. No âmbito educacional possui um quadro de funcionários bastante significativo, sendo 14 professores, 2 auxiliares administrativos, 1 secretário, 1 técnica pedagógica, 10 serventes, 3 vigias, diretora e coordenadora.

A escola pesquisada pertence ao Polo Região das Ilhas II, onde a diretora, técnica pedagógica e secretaria atuam de forma significativa. Sua estrutura é composta por sete salas (sendo que uma dessas salas é a sala da diretoria que foi cedida para as aulas), 1 copa, 1 secretaria, 1 biblioteca, 4 banheiros, 1 usina de motor e atrás da escola possui um espaço construído com o apoio financeiro dos projetos executados na escola em parceria com a comunidade. O principal sustento da família ribeirinha saracaense é o pescado e o cultivo do açaí, qual rendem a economia da ilha.

Para um desempenho abrangente e eficiente adotaremos as seguintes formas de pesquisa analítica, descritiva, estudo de campo e bibliográfica para um desempenho mais eficaz e abrangedor, “estimular o exercício da pesquisa, estudo e trabalho de forma indissociável e assumindo como elemento fundamental da formação acadêmica e profissional, inicial e continuada” (UFPA, 2008, p. 88).

Nesse sentido, a pesquisa tem como seu objeto de investigação compreender a partir da atuação do Coordenador Pedagógico como os docentes e discentes que não tiveram acesso à internet

realizaram suas atividades escolares em tempo de pandemia considerando dificuldades, estratégias e métodos utilizados.

Espera-se com esta pesquisa investigar e dialogar sobre os desafios, as dificuldades e os meios pelos quais se buscou superar as consequências que a pandemia trouxe e quais os enfrentamentos diante da necessidade de repensar um novo planejamento, onde pudesse ser atendida de forma igualitária, inclusiva, a comunidade escolar.

O trabalho tem como objetivo geral analisar através da experiência da coordenadora pedagógica da EMEF. Prof.^a. Vilma de Nazaré Mendes a construção e execução do planejamento em tempos de pandemia na comunidade Ilha Saracá. Como objetivos específicos procuramos apresentar os desafios pedagógicos vivenciados na EMEF. Prof.^a. Vilma de Nazaré Mendes durante a pandemia; identificar e analisar as estratégias da coordenação sobre o ensino aprendizagem na zona rural; ressaltar a importância do coordenador pedagógico sobre o planejamento.

Pandemia e educação: ensino remoto/ ensino semipresencial desafios para a escola ribeirinha

A pandemia gerada pelo Sars-Covid-19¹ invadiu o mundo todo e produziu consequências em todos os aspectos inclusive na área educacional, o qual provocou muitas mudanças e assim surgindo indagações sobre a qualidade de ensino e como suprir ou amenizar as aulas e dificuldades durante a pandemia.

O Sistema Educacional precisou se adaptar e o Ministério da Educação – MEC através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por meios digitais, enquanto durasse a situação da pandemia do novo coronavírus.

¹ Pesquisa o significado de SARS-COVID19 é o nome oficial dado ao novo coronavírus “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2” (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2).

No decorrer da crise sanitária mundial, mostram-se necessárias a adoção de medidas de proteção à população no sentido de evitar a propagação em massa do vírus, a exemplo, a suspensão de atividades consideradas não essenciais nas quarentenas, etc. Nesse sentido, máscaras, álcool em gel, distanciamento social e higienização tornam-se hábitos considerados fundamentais à manutenção da vida sob a atipicidade do contexto pandêmico. Dentre as instâncias e setores sociais afetados, o fechamento das escolas, por volta do mês de março de 2020, tem ocasionado inúmeros problemas e desafios na educação pública do Brasil, especialmente por conta das fragilidades já existentes no setor e reforçadas com a pandemia (Soares; Colares, 2020).

Segundo o Censo Escolar, em 2019, havia 47,9 milhões de alunos matriculados em todo o país na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) contando com as escolas públicas e particulares.

De forma abrupta tanto os educadores como educandos tiveram que substituir a sala de aula, o contato físico, por uma estratégia que viesse abranger todos os alunos e com isso as aulas remotas tornaram-se fortemente presentes no processo educacional.

Como afirmam Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352)

a suspensão das atividades letivas e a necessidade de garantir a continuidade de estudos obrigaram professores e estudantes a migrarem, inesperadamente, para a realidade de atividades online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, para o que tem sido denominado de ensino remoto de emergência. Entretanto, como os professores darão conta desta nova realidade se não tiverem competências essenciais para validar a prática? E ainda, como elaborar e operar uma proposta de formação docente, tão imediata quanto a transição do modelo presencial para o modelo remoto? A resposta inicial para estas questões estão situadas na prática do improviso.

E com isso o ensino remoto tornou-se uma alternativa nos âmbitos educacionais para dar prosseguimento a aprendizagem em frente ao cenário pandêmico. Mas, essa metodologia que busca abranger a “nova normalidade”, não alcançou todas as realidades econômicas, sociais, étnicas e culturais brasileiras. Foi possível ver que tudo ocorreu de forma avançada e ao mesmo tempo trazendo muitas barreiras para diversos estudantes e até mesmo professores ao levar em consideração o contexto de cada indivíduo.

Por outro lado, levando-se em conta o momento em que estamos vivendo, Silva (2020) afirma que além de tentar transformarem-se em *youtubers* em tão pouco tempo, devido às cobranças por seus empregadores, estudantes e seus familiares, os educadores estão, em sua maioria, tendo que disputar em seus próprios lares um lugar reservado para o trabalho. O autor também pontua alguns esclarecimentos e orientações a exemplo de: a) o momento não é de Educação à Distância, o que estamos vivendo é um contexto de Ensino Remoto Emergencial; b) este não é um momento de normalidade; c) não sejamos tão exigentes como se estivéssemos vivendo tempos normais; d) devemos compreender que todos nós estamos nos adaptando aos novos tempos.

Além disso, a pandemia expôs de modo incontestável a desigualdade na educação brasileira e com as disparidades que separam ricos de pobres, negros de brancos, cidadãos e camponeses, ficaram mais evidentes no ensino brasileiro.

Um dos problemas estruturais observados é a falta de acesso à internet para assistir às aulas *on-line*, pois o volume de crianças que ficaram fora da escola por não conseguirem ter acesso às tecnologias do novo ensino foi bastante alto.

Diante dessa perspectiva, os educadores e secretarias de educação têm buscado soluções para que a educação seja viável de outro jeito. Para isso, é importante buscar por novos métodos de ensino que permitam manter as orientações da Organização

988 | Mundial de Saúde - OMS sobre o isolamento social. Uma das soluções mais debatidas nesse contexto é a utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação - TDCI (Médici; Tatto; Leão, 2020).

A proposta de educação através da tecnologia sempre teve muitas barreiras e de repente as coisas mudaram. Alguns professores e os alunos começaram a ganhar espaços no meio tecnológico, transformando suas casas em uma sala de aula, coisas que faziam no ambiente escolar agora teriam que aprimorar nas casas.

Contudo, apesar do desenvolvimento e expansão das tecnologias da informação e comunicação percebe-se ainda que poucos têm acesso à internet e as suas tecnologias, ocasionando desigualdades na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso (Felizola, 2011). Afinal de contas a chegada da TDCI não anulou os abismos econômicos e sociais existentes por todo país, e que são reflexo de décadas de mazelas acumuladas.

Logo, não se pode exigir um ensino democrático, sendo que mesmo com todas as inovações tecnológicas temos uma parte tanto educadores como educandos que não têm acesso a essas tecnologias e que possuem realidades de pobreza, abandono e ausência de políticas sociais.

O autor Cordeiro salienta que:

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (Cordeiro; 2020, p. 10).

No contexto educacional tais dificuldades presentes no cotidiano escolar poderiam ser supridas ou amenizadas através de investimentos robustos em ferramentas tecnológicas que venham possibilitar o acesso à internet para todos os educandos.

Tal investimento poderia proporcionar maior participação da família, e consequentemente para todo o âmbito educacional, aumentando as possibilidades de integração junto à tecnologia, uma mudança na cultura escolar.

A utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo ensino-aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltado principalmente para a realidade na qual vivenciamos (Cordeiro, 2020, p. 5).

Entretanto pesquisas mais recentes evidenciam que não se trata de atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação à Distância, uma vez que esta tem suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial.

Segundo Antônio Nóvoa (2014) reforçou o papel fundamental dos educadores no cenário de transformação do mundo contemporâneo:

É preciso haver três respostas que são três prioridades: primeira, os professores; segunda, os professores; terceira, os professores. É preciso reforçar a autonomia e a centralidade dos professores, valorizar o magistério. É inútil procurar outras soluções. Os professores são a peça central de qualquer mudança, mas não podemos exigir-lhes tudo e dar-lhes quase nada (Nóvoa, 2014, p. 1).

De acordo com autor é necessário que o educador renove suas metodologias e esteja de alguma forma amparada pelo governo garantindo-lhes formação ou recursos para familiarizar no meio educacional juntamente com as tecnologias educacionais existentes.

A pandemia é uma forte circunstância sobre a necessidade educacional que o nosso país está vivenciando nos tempos atuais, pois o âmbito educacional não estava e nem todos estão preparados com um ambiente escolar inovador e com recursos tecnológicos que venham amparar o ensino mesmo sendo re-

990 | moto ou presencial. Observa-se que “O processo educativo, no interior do qual se deve pensar o computador, é aquele que prevê uma educação para todos, em todos os níveis: da educação básica às várias formas de educação [...]” (Almeida, 2009, p. 63).

Deste modo, cada escola deve criar seu plano educacional tendo como objetivo a inclusão de todos os alunos. É preciso que sejam ofertados materiais, conteúdos em diversas possibilidades levando em consideração as particularidades dos educandos e seus conhecimentos prévios e dessa forma possibilitando o engajamento entre família, aluno, professor e escola no meio tecnológico.

O ensino remoto veio adentrar de forma brusca e repentina trazendo consigo várias lições para o ensino aprendizagem, e entre todas a mais importante é escassez que nossas escolas ainda tem sobre essa ponte escola, família e o meio educacional.

Tendo em vista que muitas escolas nem sequer conseguiram auxiliar as diversas formas tecnológicas de repassar as aulas, mesmo tendo como opções várias como, as aulas gravadas, aulas *on-line*, vídeo aulas entre outras. Optaram por atividades impressas aos alunos e logo a dificuldade de como repassar essa aprendizagem de forma que os alunos conseguissem aprimorar algum conhecimento.

Podemos observar a importância de mantermos e lutamos por inovações e termos essa linha de comunicação aberta entre escola, comunidade e a tecnologia para alcançarmos uma educação qualitativa. E mesmo passando por um momento bastante delicado em nosso meio educacional e em todos os aspectos é possível que o ensino aprendizagem venha a progredir.

Em relação às escolas ribeirinhas Mota Neto (2004) afirma que estas possuem condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas. Apresentam dificuldades no acesso e continuidade dos estudos, provocadas, principalmente, pela distância e deslocamento até os lugares das aulas, a estrutura do local da escola, falta de professores, constante rotatividade dos docentes e pouca

autoestima dos educandos. Estudos e vivências nos permitem perceber a carência que a escola ribeirinha enfrenta, e através disso colocar em evidência essas dificuldades para o momento em que estamos vivenciando e analisar os desafios que o coordenador pedagógico vem enfrentando para lidar com o novo ensino que a pandemia trouxe.

Outra situação bastante vivenciada pelo coordenador pedagógico em escolas ribeirinhas são as turmas multisseriadas², isso faz com que este pratique variados papéis: instrui, faz merenda, limpa entre outros. Analisando essa vivência podemos perceber o quanto desafiador é o ensino remoto nessas possibilidades, isso nos remete à indagação sobre a execução adequada desse ensino aprendizagem a essa modalidade.

Percebe-se a importância que esse profissional exerce no âmbito educacional e como seu desempenho com os outros agentes pertencentes à escola contribui para o progresso educacional. Contudo, tal ambiente diverso e dinâmico, também produz indagações sobre essa responsabilidade e compromisso mediante a educação em tempos de pandemia. É necessário saber do coordenador pedagógico se houveram condições adequadas para exercer seu papel de forma a abranger a todos que fazem parte da comunidade escolar.

Aliado a essas reflexões, é importante que se pense a educação formal em ambiente ribeirinho, pois este, pelas difíceis condições de trabalho, acaba transformando a educação em algo mecânico e distante da realidade do aluno, influenciando o desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2001).

Logo, é possível fazer uma relação dos desafios do coordenador pedagógico ribeirinho antes e atualmente em tempos pandêmicos e observar a carência, dificuldades e superações enfrentadas diretamente. Buscando inserir meios educacionais

² Para Catani *apud* Barros (2004, p. 115), a escola “multisseriadas é a denominação que se dá à classe com um único professor lecionando, ao mesmo tempo, vários adiantamentos de 1ª a 4ª series.”.

992 | que venham atender ao corpo docente do espaço escolar e consequentemente aos alunos novamente de uma maneira inovadora suprimindo as carências do ensino remoto tais como, acesso à internet, aparelhos eletrônicos entre outros.

A crise educacional em tempos de pandemia

O ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia contra o coronavírus e trouxe consigo uma reviravolta onde todas as áreas foram atingidas e tiveram que ser reinventadas. Entre esses aspectos inclui a área educacional que no primeiro momento optou por ficar paralisada e logo depois adotaram o método do ensino remoto.

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para a noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, s.p).

Considerando esse aspecto podemos observar que o ensino remoto é visto como o ensino emergencial desenvolvido de forma não presencial, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia.

Entretanto é importante ressaltar que muitos alunos através dessa metodologia não tiveram condições necessárias para avançar no ensino aprendizagem. Questões como essas dentre outras podem se observadas diariamente no atual momento em que estamos vivenciando, a partir disso denunciamos a crise que a educação vem passando.

A constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996; 2010). Todavia, mesmo em tempos normais esse direito já era negado a muitos pela de-

sigualdade social, consequentemente com a pandemia esse desafio de muitos estudantes aumentou fazendo que não tivessem acesso ao ensino.

Isso ocorre porque neste segundo nível os indivíduos se diferenciam por conta de seus contextos socioeconômicos e demográficos, uma vez que, embora tenham acesso, isso não significa que automaticamente desenvolverão todas as competências e formas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC (Cetic, 2019b).

Os alunos estão incluídos em diversos cotidianos e desigualdades e com isso as pesquisas atuais apontam o abandono a escola ou até mesmo as dificuldades que os alunos encontram em conciliar ao novo modo de aula.

Outro ponto de vista é que durante o isolamento social, os familiares estiveram confinados dentro de casa causando, por muitas vezes, estresse e até violência física e/ou psicológica. Os pais encontram várias dificuldades para ensinar as atividades escolares, dificultado pelo grau de escolaridade familiar, principalmente, os pais de estudantes da rede pública (Alves, 2020).

Antes mesmo da pandemia já existia essa dificuldade de alguns responsáveis de famílias não conseguirem ajudar os seus filhos e com a pandemia essa situação só se agravou de maneira que também esse é uns dos motivos pelos quais crianças tem dificuldades ao ensino aprendizagem.

Além disso podemos ressaltar entre todos os alunos um grupo que perdeu o interesse de alguma forma pelos estudos. De acordo com Pezzinie Szymanski (2015):

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (Pezzini; Szymanski, 2015, p. 1).

Desde 2020 com o surgimento da pandemia a educação passa por diversas situações. Tais situações necessitam ser avaliadas e inovadas a partir que aulas sejam presenciais, pois corpo docente e os educandos precisam de uma base forte na qual ajudem a suprir os obstáculos que a pandemia está deixando na área educacional.

A crise educacional em tempos de pandemia as estratégias da coordenação pedagógica para o enfrentamento.

A realização desta pesquisa aconteceu na EMEF Prof.^a Vilma de Nazaré Mendes na localidade de Ilha Saracá no município de Limoeiro do Ajuru, Pará, entre os meses de fevereiro a julho no ano de 2021. A unidade escolar atende alunos da Educação Básica I (Educação Infantil ao 5º ano) e da Educação Básica II (6º ao 9ºano) totalizando 134 alunos (Secretaria da Escola, 2021).

Com o surgimento da pandemia causada pelo Sars-Covid-19 houve grande impacto na área educacional especialmente por conta do ensino a distância das escolas públicas, onde os alunos e os professores não possuíam os mesmos recursos do ensino privado, fato que implicou no bom resultado do processo educacional em Limoeiro do Ajuru.

Devido o avanço da pandemia as aulas foram suspensas por determinado tempo e adotadas as aulas não presenciais em momento de distanciamento social e físico de tal modo que o corpo docente juntamente com os estudantes, acabaram tendo que se adaptar a uma nova realidade.

Diante disso houve a necessidade de serem repensadas as estratégias pedagógicas em busca de suprir as dificuldades presentes adotando-se assim algumas medidas para o enfrentamento na crise educacional. Tais estratégias ou alternativas juntamente com o âmbito educacional contribuíram para a continuidade do aprendizado mediante ao contexto atual.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, pro-

fessores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (Ensino..., 2020, n.p.).

A pandemia trouxe à tona as diversas dificuldades na educação ribeirinha e isso caracterizou uma dimensão eficaz do fazer pedagógico, pois tivemos a possibilidade de perceber os desafios e o constante movimento do corpo docente do âmbito educacional no processo da reflexão/ação/reflexão/ação citada por Freire (1996).

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que precisa é possibilitar, que voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 1996, p. 42-43).

Através dessa reflexão é possível trazer para o meio educacional ferramentas eficazes para o ensino aprendizagem, pois com o surgimento da pandemia essas reflexões educacionais ganharam mais forças e através disso surgiram algumas estratégias.

São bastante perceptíveis os desafios vivenciados na área ribeirinha em vários aspectos inclusive na área educacional esses alunos não tem acesso à internet no âmbito educacional e o uso em ambiente doméstico ou externo a este não acontece de forma abrangente.

Portanto podemos ressaltar que na EMEF Prof.^a. Vilma de Nazaré Mendes não foi possível realizar aulas *on-line* devido a essa escassez do uso da tecnologia. Diante disso, foi importante repensar sobre a importância de as escolas públicas terem acesso de qualida-

996 | de a internet bem como laboratórios de informativa estruturados e pessoal treinado. Segundo Soares e Colares (2020, p.29):

As tecnologias nunca foram tão utilizadas e por um número maior de pessoas quanto nos dias de hoje, de forma a evitar o atraso e/ou a paralisação definitiva dos processos que permeiam as instituições de ensino. Em outras palavras, as TICs dotam-se de enorme eficiência, como um instrumento eficaz na educação, tornando a Internet, e a rede de conhecimentos existentes nela, uma verdadeira sala de aula, ainda que virtual, interligando sujeitos diversos, situados em espaços geográficos distintos, embora saibamos que essa utilização é limitada, pois, as pessoas, sobretudo as que trabalham de forma presencial na área da educação, têm seus limites, uma vez que não foram capacitadas para tal.

Apesar do avanço das tecnologias como menciona os autores é preciso levar em conta essa parcela de docentes e discentes que não possui acesso a internet de maneira adequada e isso implica no ensino aprendizagem.

Para suprir essas dificuldades a coordenação, juntamente com corpo docente, traçaram medidas para que tanto os alunos como a comunidade escolar pudessem acompanhar os estudos.

Tais medidas adotadas contribuíram para o avanço das aulas não presenciais e assim iniciou-se uma força tarefa sobre as atividades que eram formuladas pelos professores e entregues para serem impressas pela secretaria da escola.

Concluída esta etapa de elaboração e impressão do material, passava-se para outra etapa voltada para a organização/realização do plantão pedagógico com vistas a entrega de material aos responsáveis e aos alunos, auxiliando-os sobre a forma como aplicar o conteúdo. O plantão pedagógico ocorria em dois horários (manhã e tarde) buscando atender a todos e respeitando a transição da maré³.

³ Transição de maré fase de descida lenta do nível marinho de outros corpos de água ligados ao oceano (estuários, lagoas, etc.) correspondente à transição de maré cheia para maré vazia.

Para chegamos a esse ponto do planejamento tivemos experiências bastante difíceis devido ao baixo número de alunos e pais assim como as devoluções das atividades e assim houve as visitas domiciliar e acompanhamento diário entre as famílias, porém leva um custo muito grande e por muitas vezes acaba não ocorrendo adequadamente.

Tais aspectos nos fazem refletir sobre o quão importante é essa compreensão sobre as condições que os alunos e sucessivamente suas famílias enfrentam no dia a dia, com o corte do transporte escolar houve a necessidade de repensar a melhor maneira para suprir esse desafio.

Percebe-se a importância do coordenador pedagógico no âmbito educacional e através do seu incentivo juntamente com os outros agentes escolares somam de forma positiva para o melhor desempenho dos trabalhos no âmbito educacional. Neste sentido, podemos afirmar que é fundamental que o coordenador pedagógico tenha firmeza e clareza nos propósitos educacionais, requer esforço coletivo proporcionando assim propostas eficientes para a comunidade escolar.

Ainda temos muitas outras barreiras presentes sobre o uso da tecnologia sobre as ações direcionadas a esse público como material impresso gera transtorno no momento de resolver as questões propostos, pois muitos pais não dispõem de tempo suficiente, ou não tem o conhecimento mínimo para ajudar seus filhos.

No âmbito educacional da escola pesquisada possui apenas uma impressora de pequeno suporte e devido a isso e a quantidade excessiva de impressões por várias vezes houve problemas técnicos.

Apesar do apoio por parte da Secretaria de Educação as ações ainda não são suficientes para suprir esses problemas e isso ocasiona outros, quais por sua vez precisa ser solucionado de forma repentina sendo ocasionado a despesa pessoal da coordenadora pedagógica.

Entre essas dificuldades existentes o âmbito educacional enfrenta o desafio de ir em busca dos alunos, pois há um número significativo de educandos que abandonaram os estudos muitos por se sentirem excluídos do ensino aprendizagem e outros por não conseguirem nem mesmo escrever o nome corretamente.

Para suprir essa dificuldade está sendo adotado o “contra turno” aonde os alunos que tem maior dificuldade na escrita e leitura vem em horários alternados e assim além de estudarem em seu horário e turma normalmente tem aulas de reforço.

Além disso é executado o projeto Família na Escola, o qual ocorre uma vez por mês que tem por objetivo trazer para o âmbito educacional a comunidade escolar resgatando valores e incentivando o apoio entre família e escola.

Através do projeto, é possível todo mês executar palestras, encenações, apresentações entre outros desenvolvidos pelos alunos e funcionários da escola com temas relevantes para a comunidade, importante ressaltar que durante a pandemia e atualmente tem sido uma ferramenta educacional muito eficaz no planejamento escolar.

Ao decorrer dos dias de trabalho são confeccionados matérias pedagógicos para serem utilizados pelos docentes com os alunos, tais matérias muitas vezes são tirados do dinheiro dos professores, técnica pedagógica e a coordenação. E isso nos ressaltar a importância que exerce o profissional da educação que mesmo com todas as dificuldades impostas antes e após a pandemia ainda assim busca inovar e possibilitar meios eficazes para o ensino aprendizagem da comunidade resgatando os valores e os alunos.

Atualmente a instituição está seguindo um Plano Emergencial desenvolvido pela Secretaria de Educação, onde a escola teve responsabilidade para desenvolver de acordo com a realidade qual está vivenciando.

Através de uma educação injusta imposto pela pandemia podemos observar o quanto a educação brasileira ainda precisa ser inovada de forma abrangente para atender diferentes realidades e indivíduos.

Demonstra o quanto os educadores e educandos ribeirinhos necessita de novas formas de planejamento, precisam ser reconhecidos suas dificuldades antes de ser implantadas meios quais não podem ser executados sem que tenha um planejamento adequado.

A pandemia ressaltou mais ainda os desafios que o coordenador pedagógico enfrenta, muito presente na realidade brasileira e muito expressiva nas zonas rurais. Isso traz à tona a necessidade de investigar meios adequados para trabalhar presencialmente e remotamente no contexto ribeirinho possibilitando uma educação justa para todos.

Portanto através do reconhecimento dessas características é possível pensar e trazer para o ambiente escolar ferramentas educacionais voltadas para as condições de ensino na zona rural.

Através da pandemia foi possível perceber a responsabilidade que recaiu aos professores, gestores e os demais funcionários assim como os alunos sobre as aulas e seu funcionamento e as mudanças significativas no sentido de dar uma reposta em curto prazo à demanda social e educacional.

Diante do que foi exposto ao decorrer desta pesquisa podemos ressaltar a importância do coordenador pedagógico no processo educacional, seu esforço e empenho em inovar o ensino aprendizagem com os demais agentes.

Desta maneira, foi possível perceber e compreender que o ensino remoto contribuiu bastante para que esse profissional conseguisse desenvolver seus trabalhos e fazer com que o processo de ensino aprendizagem tivesse continuidade em meio a pandemia com os recursos disponíveis e recriando outros possibilitando oportunidades para a comunidade escolar.

BARROS, O. F. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, I. A. de (org.). *Caderno de atividades pedagógicas em educação popular*. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 115-125.

CORDEIRO, K. M. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino*. [S.l.], 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20>.

ENSINO Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. *SINEPE/RS*, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-sereinventar>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FELIZONLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio da rede pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v. 18, n. Especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Diologia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA,

I. A. de (org.). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: CCSE-UFPA, 2004. p. 53-66.

OLIVEIRA, I. A. de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Belém: UNAMA, 2001.

SILVA, Jocimar Souza. *O ensino remoto emergencial em contexto da pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, abr. 2020. <https://ufmg.br/comunicacao/SILVAnoticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-depandemia> Acesso em: 16 ago. 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos. O coordenador Pedagógico e a implementação da Gestão Democrática: reflexões necessárias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020. *Anais [eletrônicos]*. Campina Grande, PB: Realize, 2020. p. 1-12. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68950>. Acesso: 17 abr. 2021.

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. de (org.). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: CCSE-UFPA, 2004. p. 53-66.

UFPA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Marabá, PA: UFPA/Campus de Marabá, 2008. 84f.

Relação escola e família: o planejamento participativo como mediador da construção social

Wilkens de Oliveira Cardoso

Fred Júnior Costa Alfaia

Resumo: A participação da família em parceria com a escola, visando o planejamento participativo, garante os aspectos essenciais no aperfeiçoamento necessário dos projetos de ensino aprendizagem. No entanto, apesar da sua importância, ainda apresenta carência de informações que reconheçam essa temática como importante fonte de construção do ser social. Justifica-se pela necessidade de haver uma reflexão sobre a relação entre escola e família, levando em consideração o planejamento participativo como mediador da construção social e pela necessidade de caminhos para novas pesquisas científicas de inovação global. Assim, a pesquisa tem como objetivo caracterizar a relação entre escola e família no contexto da Comunidade escolar Dinorá Tavares Gonçalves em Cametá – Pará. Para isso, o estudo foi realizado na E.M.E.F. Dinorá Tavares Gonçalves que está localizada na rua das Acácias na cidade de Cametá no Pará. Como metodologia foi utilizada a pesquisa de caráter descritiva e qualitativa com observação (Bartelmebs, 2013) e entrevistas (Duarte, 2004). Pode-se afirmar com a pesquisa que a relação entre escola e família é algo muito importante para o crescimento da comunidade escolar, tendo em vista que o planejamento participativo pode contribuir muito para que a comunidade escolar atue de forma mais coletiva nas tomadas de decisões. Essas características, acabam se distanciando um pouco das atividades escolares e pouco são vivenciadas na E.M.E.F. Dinorá Tavares Gonçalves, cabendo a SEMED e a Gestão as tomadas de decisão. Conclui-se, portanto, que não se pode centrar o poder nas mãos somente de uma pessoa, mas sim nas mãos de grupos de pessoas por meio do planejamento coletivo e participativo, onde quem decide são todos e não um. Todas as realidades e dificuldades internas e externas devem ser levadas em consideração e todas essas informações devem ser presenciadas por meio da vivência e diálogo coletivo, onde pais/ responsáveis, alunos, professores e demais pessoas se envolvam no processo de construção escolar.

Palavras-chave: Educação; planejamento participativo; democracia participativa.

Introdução

A educação em todas as suas variáveis é mediadora da construção social, tendo o papel protagonista do desenvolvimento pleno dos seres humanos construindo assim a sua huma-

1004 | nidade. Cada cidadão presente na sociedade necessita das instruções e dos segmentos que a educação lhes pode oferecer. A educação formal por estar diretamente ligada ao ensino- aprendizagem, oferece o compartilhamento de diferentes formas de pensar, além do desenvolvimento intelectual, social e moral dos sujeitos (Calleja, 2008).

Assim, é interessante observar que a educação é muito importante para o desenvolvimento do ser social, mas para que se tenha a educação de qualidade, muitos fatores devem ser tomados como essenciais no processo de construção. Eles podem estar relacionados com a forma pela qual os educadores lhe dão com a realidade a sua volta, e mesmo que ela não seja igual para todos, pode ser percebida pelos envolvidos no processo escolar (Ganzeli, 2001).

Uma escola é composta por diversos grupos, entre elas há a gestão, os alunos e a família. Os alunos, em muitas situações, dependem do incentivo e das condições sociais de seus pais para ter o acesso à escola. Ela precisa está organizada e planejada para lhe dar com as diversas situações, que muitas das vezes, são responsáveis pela evasão dos alunos, ou seja, é por meio da interação com grupo familiar do estudante, que a escola pode evitar inúmeros problemas traçando metas conjuntas para tentar amenizar tais adversidades perante a sociedade (Oliveira, 2009).

Nesse contexto, o estudo a partir da relação entre escola e família, sempre levando em consideração o planejamento participativo, é muito importante para se entenda a realidade e as necessidades da educação contemporânea, possibilitando novas formas de melhorias para a sociedade e caminhos para novos estudos científicos que possibilite soluções para diversos impasses sociais, tendo em vista uma educação de qualidade para todos.

É relevante destacar, que uma escola só funciona com qualidade se o conjunto de atores agirem de acordo com as responsabilidades que tange o ensino. Planejar significa buscar aperfeiçoamentos e qualidades para as atividades que são realizadas em

todo sistema que envolve a escola. Quando ela passa a adquirir o planejamento participativo, passa também, a trabalhar de maneira eficaz, valorizando as relações escolares e sociais (Santos *et al.*, 2012).

Nesse interim, para Gandin (2001), o planejamento participativo é mais do que uma ferramenta de administração, é um mecanismo que desenvolve ideias, modelos e técnicas voltadas para a definição das decisões corretas. Isso tudo é tanto importante para as instituições que a utilizam, quanto para o desenvolvimento da sociedade.

A educação, desse modo, em conjunto com o planejamento participativo, é uma das principais ferramentas responsáveis pelas contribuições da construção do ser social. Para que se tenha um ensino de qualidade faz-se necessário a presença de agentes sociais capazes de melhorar o ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea. A gestão escolar abrangendo a gestão democrática, reflete a organização e o planejamento de ações baseadas nas necessidades de toda comunidade escolar. A gestão para funcionar, de fato, necessita da participação da família em diálogo com a escola. Assim, ela será capaz de entender a realidade dos alunos, transformando esse conhecimento em ações voltadas para a construção mais digna do cidadão perante a sociedade (Paro, 2012).

Tendo em vista, a educação contemporânea, o planejamento participativo e a participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que tenham como objetivo caracterizar a relação entre escola e família no contexto da Comunidade escolar Dinorá Tavares Gonçalves em Cametá – Pará.

Portanto, o presente trabalho pretende analisar a relação entre escola e família a partir do planejamento participativo como mecanismo de construção social da Comunidade escolar Dinorá Tavares Gonçalves em Cametá – Pará.

Nessa perspectiva, a pesquisa parte do seguinte questiona-

1006 | mento: como se caracteriza a relação entre escola e família no contexto da Comunidade escolar Dinorá Tavares Gonçalves em Cametá – Pará?

Para alcançar o objetivo proposto faz-se necessário o uso de metodologias que busque os resultados relevantes. Nesse caso, a pesquisa será realizada na comunidade escolar Dinorá Tavares Gonçalves que está localizada na rua das Acácias na cidade de Cametá no Pará. Como metodologia foi utilizada a pesquisa de caráter descritiva e qualitativa com observação (Bartelmebs, 2013) e entrevistas (Duarte, 2004).

Pois estudar essa relação e, sobretudo, sobre o planejamento participativo, observando os desafios da comunidade escolar, no contexto atual da educação pública da Unidade de Ensino Dinorá Tavares Gonçalves em Cametá – Pará, se torna importante para a compreensão da realidade da educação pública, pois cada envolvido tem uma contribuição importante na proposta pedagógica escolar, tornando o acesso mais flexível e abrangente, onde todos regem a mesma batuta na colaboração educacional.

Desse modo, o trabalho, para sua melhor compreensão está organizado da seguinte forma: seção 2. Planejamento Escolar e Democracia participativa; 2.1 Democracia e Planejamento Escolar; 2.2 Planejamento participativo: definições, princípios e caminhos; 3. Escola e Família: planejamento participativo na escola Dinorá Tavares Gonçalves; 3.1 Contextualizando a Escola; 3.2 Gestão Escolar e a Democracia; 3.3 As formas de participação de família; 3.4 Construindo o Planejamento Participativo, 4. Conclusão e 5. Referencias.

Planejamento escolar e democracia participativa

Com o processo de segmento das políticas voltadas para a educação que, de uma certa forma, pleiteia a descentralização, o planejamento escolar passou a ser visualizado com maior importância, o que de fato, gera responsabilidade dos sujeitos

nas tomadas democráticas de decisões, onde envolva muita luta, resistência e procura de melhores resultados para uma educação de qualidade (Lopes, 2014).

Para que haja o rendimento das escolas e, sobretudo do ensino- aprendizagem, é necessário que flua a existência de ensinamentos e organizações que garantam suas particularidades. Todo processo depende de atores responsáveis pela sua organização e planejamentos para serem compartilhados. Assim, planejar, organizar e participar são de fundamental importância para que a educação funcione como um todo (Neves, 2014).

As responsabilidades da nova gestão participativa, com a evolução dos educandos, envolvem uma série de fatores, que a princípio, parte da iniciativa do Estado em criar políticas que ofereçam condições estruturais e de incentivo, para que eles traçam alternativas que priorize a melhoria do currículo intelectual do ser social (Oliveira, 2019).

Contudo, com a proposta de aperfeiçoar o ensino, o planejamento surge para otimizar as atividades escolares. O planejamento participativo é definido pela interação de setores sociais para a resolução de problemas que envolvem a sociedade como um todo. Se torna responsável pela participação de diferentes grupos no processo de planejamento escolar (Serrão, 2019).

As ações exercidas pelo modelo antigo de planejamento, moldado nos ditames burocráticos, deixando o fazer para um lado mais conservador, agora perde autonomia com a nova gestão democrática, onde a participação de todos os sujeitos envolvidos no plano, ganha destaque para promover as mudanças da realidade, dando oportunidade para a inclusão social dos menos favorecidos tentando estancar as desigualdades sociais. Ferreira (2012, p.58), destaca que:

[...] para além da presença da tecnocracia no atual planejamento educacional, o qual gera limites estruturais na sua execução observamos a ausência de um projeto de desenvolvimento para este país que tenha a educação das crianças, jovens e Adultos como um compromisso social.

Contudo, o abandono das atividades estatais voltada para um melhor diagnóstico das necessidades educacionais carregam consigo uma cultura enraizada em nosso país herdada nos primórdios da burocracia fascista dos anos de chumbo, descentralizando a educação e atrasando o processo de cidadania nas Instituições educacionais.

Portanto a Escola é vista como um lugar para a reconstrução de seus ideais através de parcerias pluralizadas culturalmente, de vários tipos de sujeitos, inseridos no sistema e identificados, contudo, com sua missão. Tendo mais compreensão e diálogo para que se obtenham êxito adequado para a atuação do plano. Dalmás (2014, p. 27) observa que: “O diálogo-comunicação é elemento essencial no processo de intercâmbio de vivências, experiências, interações, diálogos entre os participantes”.

Neste caso, a escola é um dos principais espaços onde cada indivíduo se expressa de maneira a compartilhar, da melhor forma possível, aquilo que se aprende ou aquilo que se tem a necessidade de falar, ou seja, no processo educacional esse diálogo e comunicação é de fundamental importância para que toda comunidade escolar tenha total participação nas organizações e decisões da escola.

Democracia e planejamento escolar

O mundo contemporâneo necessita das atividades fundamentadas na correção de regras norteadas pela reforma do estado que possa trazer o educando para essência da cidadania. Para que isso aconteça, é notório engajar esforços e alianças para promover a qualidade educacional. Porém uma boa Gestão deve agir de forma contundente para que os demais sujeitos da comunidade se sintam responsáveis pelas ações realizadas no planejamento escolar. (Ferreira, 2018).

Essa capacidade de modificação e interação dos seres sociais se torna mais significativa quando há a presença da educação. As transformações são necessidades naturais dos seres

humanos, quando buscam melhores condições de vida e como complementos para a vida cotidiana. Nesse conceito, o homem possui ou compartilha a educação pela vivência cotidiana (Abdian; Hernandez, 2012).

Nesse interim, é que surge a importância da democracia, a qual é definida como o “governo do povo”, onde a cidadania é uma questão de participação. Esse conceito e princípio democrático foi apresentado a séculos pelos habitantes de Atenas por meio da necessidade de maior participação de sua população nas tomadas de decisões, muitos deles composto por escravos e mulheres (Silva, 2009).

Nesse caso, a democracia se torna responsável pela otimização do desenvolvimento escolar, pois uma gestão democrática é aquela que busca anexar uma educação como direito da sociedade, assim como a garantia da qualidade educacional a todos. Somando a isso, os fatores democráticos são baseados em mecanismos responsáveis pela participação dos diversos agentes engajados no sistema da educação, o que garante uma maior autonomia e coletividade na hora do planejamento e da tomada de decisões, ou seja, a democracia no planejamento escolar surge como uma alternativa para descentralização do poder e uma melhor participação de todos (Neto; Castro, 2011).

Nessa perspectiva, a democratização é primordial para o desenvolvimento de práticas educacionais, visto que, com o processo de globalização, o mundo passou a ter novas necessidades, onde o desejo da participação popular, como mecanismo de construção identitária e autônoma são objetivos de diversos grupos sociais escolares (Caria; Santos, 2014).

A democracia, nesse sentido, influencia de forma significativa no planejamento escolar, o qual contextualizado como a ação responsável pela organização coletiva, isto é, por toda comunidade, a fim de refletir e decidir de forma conjunta as melhorias da educação como um todo. O planejamento, assim sendo, é muito importante quando está relacionado com a realidade da

1010 | educação, sempre vinculada as relações da comunidade escolar (Conceição *et al.*, 2019). Para isso, o mesmo autor evidencia que há uma série de mecanismos que viabiliza a melhoria da educação e contextualiza que:

O planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Existem vários níveis de planejamento que se completam, se interpenetram e compõem o plano de currículo da escola: Planejamento de um Sistema Educacional, Planejamento de Currículo e Planejamento Didático e de Ensino (Conceição *et al.*, 2019, p. 4).

Assim, os processos educacionais abraçam diversos fatores e dimensões, pois envolve a sociedade por completa e só é compreendida por meio da realidade que ambos vivem socialmente. Muitas são as formas de educar e uma delas é pelo ensino- aprendizagem realizado pelas escolas e outras instituições de ensino. Esses espaços, para o sucesso e compartilhamento do conhecimento necessita de conjuntos e práticas e atores que se tornam responsáveis pela educação de qualidade, isso tudo conquistada pela participação, principal princípio da democracia, e por um bom planejamento escolar (Silva, 2014).

Com isso tem-se a necessidade de discussão da reorganização do planejamento escolar, com o propósito de valorização social, educacional, cultural, intelectual e moral. Nesse processo é fundamental o planejamento participativo, o qual é definido como a possibilidade de tomadas de decisões coletivas dos fatores que envolvem o ensino e a gestão escolar, para que ambos sejam participativos perante as necessidades escolares e sociais. Em vista disso, é muito importante que haja reflexões sobre os fatores que envolvem a educação, a democracia e a reorganização do planejamento escolar, a necessidade e significância desse

planejamento para as escolas e, sobretudo, para a construção do ser social (Correia, 2014).

Nesse contexto, a gestão escolar precisa exercer com grande habilidade e respeito o envolvimento de seus participantes no plano que irá direcionar as tomadas de decisões, sendo ela político-administrativo, financeiros ou pedagógicos para que a alto-estima da comunidade escolar ajude no sucesso curricular e nas relações interpessoais do envolvido (Freitas, 2000).

Consequentemente com essas concepções de planejamento educacional, a gestão procura estabelecer novos rumos para o processo de formulação de novos parâmetros voltados para o plano escolar, democratizando e tornando mais acessível e viável as tomadas de decisões, deixando de lado o plano mais tecnicista das ações pedagógicas (Aguilar, 2014).

A gestão escolar tem por finalidade em criar mecanismos para a efetivação da democracia participativa pois é neles que mesclam a participação comunitária, sem que haja um preparo social ou ajuda pública para este novo conjunto, exigindo de cada protagonista, a necessidade de manusear sua importância e função a desempenhar nessa nova circunstância educacional.

Planejamento participativo: definição, princípios e caminhos

A realização do trabalho coletivo tendo ênfase nas ideias de que a comunidade escolar deve ser solicitada a participar das tomadas de decisões junto a gestão escolar, garantindo o processo de democratização da sociedade e aumentando as vias de participação, pois a escola não anda sozinha, ela está anexada numa comunidade, onde todos buscam melhores condições para se obter conhecimentos e nele ser transferido através de projetos que envolva a população no geral, para a obtenção de um resultado melhor para o ensino-aprendizagem.

Para Correa (2014), o gestor escolar deve ter como objetivo efetivar uma aprendizagem de qualidade, conseguindo assegurar os alunos na escola, apresentando que a educação é

1012 | um direito e todos que nela fazem parte são responsáveis pela melhor qualidade do ensino, disponibilizando e incentivando o uso de tecnologias e métodos que venham somar no aprendizado dos educandos, disponibilizando-se aos grupos de professores, traçando metas para desenvolver uma melhor qualidade no ensino para os alunos.

A missão que a gestão democrática tem de enfrentar na construção do planejamento participativo é fundamental para que se possa ter o incremento no âmbito escolar da participação coletiva da equipe gestora junto da comunidade, nos diagnósticos para que se encontre os problemas frequentes que a escola enfrenta, pois, não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.

Contudo, é fundamental a criação e enraizamento de uma cultura de participação, pois a existente em décadas atrás, e que ainda insiste em permanecer, centraliza as tomadas de decisões prejudicando a qualidade do ensino com a falta de ideias coletivas. Pois, segundo Oliveira (2010), a educação e outros aspectos sociais não são pensados como em função dos privilégios e do bem-estar da população, sempre prevalecendo o econômico em “razão” do estado, na verdade, as questões sociais são trocadas pelos planos econômicos de interesse estatal onde pode ser percebido na forma com que os recursos são reservados para as Instituições de Ensino.

Para se ter um grande avanço no sistema educacional necessita de uma ativa participação de todos na efetivação dos planos educacionais. E para isso, é preciso ampliar as rodas de conversas, fortalecer os espaços democráticos e abraçar fortemente as conferências no intuito de gerar oportunidades e inserção do plano participativo na educação escolar. Segundo Gandin (1995), seja qual for a atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada tendo garantia de resultados, tornando a educação uma atividade sistemática, preferivelmente, a educação escolar, sendo ativa e sistemática organizando a situação de aprendizagem,

necessitando de um planejamento muito sério e participativo. O imprevisto da Educação ocasiona terríveis impactos a sociedade.

Segundo Ferreira (2019), os principais problemas na construção do plano participativo com vista na democracia da gestão é de superar a visão que impõe limites nas ações dos verdadeiros agentes, deixando de situar as pessoas envolvidas no processo que envolvem o Ensino-aprendizagem, uma vez que se tende a consultas internas na escola, deixando de lado a participação comunitária na estimulação das ações pedagógicas.

De acordo com Padilha (2003, p. 31) o planejamento participativo: “é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativas claramente definidas”. Essa proposta pedagógica deve ser clara e objetiva para ser compreendida pela comunidade envolvida, pais, alunos, professores e funcionários. (Ganzeli, 2001).

Silva (2014), contextualiza o planejamento participativo como mecanismo de percepção da realidade através de avaliações buscando sempre o melhor para o futuro, tendo como base os a situação na qual a escola está inserida e priorizando a democracia e interdisciplinaridade.

Somando a isso, a participação conjunta nos planos escolares promove diversas mudanças para a melhoria e transformação no cotidiano escolar. Buscando alternativas comuns para soluções de diversos problemas no ambiente escolar (Libâneo, 2001).

A educação em junção com a gestão escolar e família, é necessária para a construção social. A participação da família na educação dos estudantes pode se tornar mais do que uma simples visita, pode trazer o significado para o ensino- aprendizagem atual. Ter um conhecimento profundo dos perfis familiares dos educandos é o primeiro passo para a discussão da participação da família em intermédio com a escola, sendo ela o primeiro passo da formação do indivíduo (Almeida; Medeiros, 2010).

Desse modo, a percepção que se tem em trabalhar diretamente com os pais ou responsáveis dos alunos proporciona diversas habilidades no que diz respeito aos deveres como funcionários públicos. Assim, o planejamento participativo pode ser alcançado traçando metas de maior participação da comunidade escolar, pois a democracia traz a autonomia para que ambos tenham sua presença notada nas tomadas de decisões. De acordo com Souza (2009, p. 3):

Um processo participativo deve proporcionar a oportunidade de auto-avaliação de si e da cultura do grupo a que pertence, capacidade reflexiva sobre os efeitos de vida cotidianos, capacidade de criar e recriar não somente objetivos materiais, mas, também, e, fundamentalmente, criar e recriar formas novas de vida e de convivência social. As técnicas de diagnóstico e planejamento participativo devem valorizar, por sua vez, o processo de obtenção de informações. É importante que este processo seja, ele mesmo, um fator de formação e discussão política no seio da comunidade.

A escola, para isso, tem a função de abranger a comunidade escolar com um todo, para que tenha uma maior participação nas tomadas de decisões, pois por meio da realidade de cada envolvido pode-se estabelecer as estratégias de melhorias educacionais. Para se chegar a essa participação, a escola deve refletir sobre suas ações, tendo como base seus princípios organizacionais, que por meio da realidade a qual pertence, apresenta as necessidades da comunidade escolar, o que irá possibilitar o diálogo comunitário e a interação entre culturas, reconhecendo a identidade de todos os envolvidos (Santos *et al.*, 2012).

A autonomia ou a democracia, nesse viés, dá o acesso a maior participação de todos, porém essa organização deve, primeiramente, partir do contexto escolar para que esteja preparada para a comunidade externa, oportunizando que pais, alunos e demais envolvidos questionem e decidem o melhor para todos. Pois, a participação efetiva da comunidade no planejamento escolar é de fundamental importância na procura de caminhos que possibilite a qualidade do ensino, fornecendo parecerias para

que haja uma melhor atratividade nas ações realizadas na escola para assegurar a presença maciça dos responsáveis no acompanhamento de seus filhos e na busca de um melhor resultado para amenizar a desigualdade social.

Escola e família: o planejamento participativo na Escola Dinorá Tavares Gonçalves

Contextualizando a escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares Gonçalves (Figura 1), está localizada na Rua das Acácias, s/nº no Bairro da Primavera município de Cametá-Pá. Há três turnos de funcionamento, manhã das 7h ao meio-dia, de tarde, das 13h às 18h, e, no turno da noite, das 18h às 22h, com o total de 06 salas de aula estruturadas com central de ar para o conforto dos alunos (Figura 2), com cerca de 463 alunos, sendo eles crianças e adultos. Apresenta 65 funcionários dentre eles 30 professores, 2 deles dedicados a turma de educação especial.

Figura 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares Gonçalves



Fonte: Cardoso e Alfaia, 2022.

A escola que se situa na cidade de Cametá, se insere em uma comunidade carente, onde a maioria dos alunos são de famílias de baixa renda, o que ocasiona muitas dificuldades no desenvolvimento escolar.

Figura 2: Salas de aula



Fonte: Cardoso e Alfaia, 2022.

A Escola foi fundada no ano 2010 no governo do Prefeito José Waldoli Filgueira Valente com a prerrogativa de amenizar as demandas antes direcionadas a escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Maria”, pois seu público atual abrange parte das localidades de Ajó, Vacaria, Quatro bocas, parte do Ramais de Juába e Livramento.

Sobre a infraestrutura da Instituição é um prédio de alvenaria com uma boa estrutura, contendo sala da direção e sala dos professores (Figura 3), bem conservado em questão de limpeza. Não há quadra esportiva, mas tem uma área destinada para exposição de trabalhos realizados pelos alunos e para informações pertinentes os funcionários da escola, possui biblioteca e laboratório de informática.

Figura 3: Sala da Direção (1) e Sala dos Professores (2)



Fonte: Cardoso e Alfaia, 2022.

Atualmente, a maioria dos pais se dirigem a escola somente quando são chamados para as reuniões, o recreio está organizado depois das três primeiras aulas com apenas 15 minutos de intervalo, não há supervisão e não é feito nem um tipo de atividade durante o recreio, o cardápio é acompanhado por um nutricionista do governo municipal trazendo lanches saudáveis.

Gestão escolar e a democracia

A gestão escolar e a democracia são abordadas neste tópico afim de apresentar as principais ideias no que consiste as formas de organização da escola em pesquisa. A E.M.F Dinorá Tavares foi estudada levando em consideração seus parâmetros característicos em relação a organização da gestão escolar e da democracia.

Nesse proposito a pesquisa é analisada por meio da observação e entrevistas com a direção escolar, professores, coordenadores e pais dos alunos. Os dados apontam que o planejamento é algo muito importante para a comunidade escolar e faz parte da gestão democrática, logo o envolvimento da direção é fundamental para articular todos os agentes no processo, ou seja, todos os envolvidos, sejam eles gestores, professores, coordenadores, secretários e apoio. O diretor da escola atua pouco mais de um ano na gestão, mas busca integrar cada pessoa no processo, considerando que a democracia é um direito e que deve ser vivenciada na escola.

Giaretta e Bevilacqua (2019), discute bem a ideia de gestão e sua importância quando afirma que esse processo é associado ao ato de administrar algo, dependendo de um conjunto de estratégias voltadas para a qualidade de tudo aquilo que se almeja em uma organização.

Seguindo esse contexto, para o coordenador pedagógico atuante na E.M.F. Dinorá Tavares Gonçalves: *“As tecnologias ajudam na organização e comunicação com a comunidade escolar. O diretor sempre abre espaço para o diálogo, pedindo su-*

1018 | *gestões e aproveitando para fazer uma gestão diferenciada por meio do trabalho colaborativo*". Desse modo, pode-se observar que na escola o diretor tem suas dinâmicas voltadas, para que haja uma maior comunicação entre as pessoas, onde os gestores se envolvem nas tomadas de decisões tendo uma maior oportunidade de participação.

Paro (1987), explica que é há um impasse muito grande quando as decisões são colocadas somente nas mãos do diretor, que é apresentado pelo Estado como autoridade máxima. Nesse caso, ele afirma que é mais vantajoso dividir as responsabilidades escolares, pois na medida em que se conseguir uma maior participação dos setores da escola, ou seja, dos professores, alunos, pais e demais funcionários nas organizações e tomadas de decisões, maior será a chance da escola ter autonomia e recursos, o que possibilitaria maior poder a escola e a garantia de uma educação de qualidade.

Assim, os pais e responsáveis dos alunos, na maioria das vezes, são convocados para algumas atividades escolares, entre elas as reuniões, com o objetivo de que todos se expressem e coloquem os pontos positivos e negativos a respeito escola, com algumas exigências de melhorias de ensino. Para isso o diretor parte do seguinte pensamento: *"A relação entre escola e família tem que ser vivenciada no chão da escola, mas também é necessário que a escola conheça a realidade das famílias em lócus. Essa relação deve-se construir de forma direta, trazer as famílias para conhecer o processo educacional dos filhos"*.

Os pais têm sua participação, principalmente quando são convocados para reuniões escolares, para eles esse processo é muito importante, pois é por meio delas que ficam sabendo de todo andamento educacional dos filhos. Ali eles colocam suas opiniões e sugestões de melhorias, mas nem sempre são atendidos pela gestão escolar, assim como afirma a mãe de um aluno: *"Na maioria das vezes sou convidado a participar de reuniões pedagógicas, porém, não participo de decisões ou concordân-*

cias e planejamentos escolares internos”. Com esse relato, nota-se que há uma carência no envolvimento dos pais nas decisões relativas à melhoria da escola, pois sempre são convidados a participar dos eventos escolares; porém, com poucas intervenções nas tomadas de decisões.

As formas de participação da família

A participação da família na organização do planejamento da E.M.E.F. Dinorá Tavares Gonçalves vem através de convites e estímulos para participação nas ações escolares. Atualmente o projeto Dinorá Comunidade Ativa foi o mais procurado, com oportunidades distintas, como: oficina de corte cabelo, manicure, maquiagem, e confecções de chocolates etc. Essas ações são de caráter profissionalizante, e surgem para amenizar o lado econômico e financeiro afetado pelo enfraquecimento das oportunidades no mercado de trabalho. A coordenadora da Escola Dinorá Tavares cita:

O grande desafio esbarra no socioeconômico, pois a maioria dos alunos são de baixa renda, alguns ficam mudando de endereço em busca de melhores condições de vida. Outro fator é a dificuldade de transporte escolar para o contraturno pois os projetos são no contra turnos e nos sábados”

Tendo em vista as grandes dificuldades que a nossa sociedade enfrenta com o aumento da inflação, uma delas e a falta de emprego e de oportunidades que deixam famílias sem ter o que comer e em busca incessante por um emprego digno. Haja vista, o que lhe restam são os famosos empregos informais que resultam na ocupação diurna de seus tempos, acarretando com isso em um afastamento das famílias da escola.

Contudo, a participação efetiva dos pais no acompanhamento dos seus filhos é de fundamental importância para o fortalecimento escolar, porém, a sociedade exige mais ações da escola com atitudes mais criativas e cidadãos tendo a participação coletiva nas articulações do planejamento escolar para a melho-

1020 | ria do ensino público e garantias de experiências e habilidades no campo do saber, abrindo-lhes caminhos que empurrem para o aprendizado e intelecto consciente de suas ações sociais. (Ribeiro, 2004)

O envolvimento das famílias se dá também, através de eventos culturais programados pela escola como por exemplo as festas culturais, esportivas, dentre outras, no intuito de envolver os pais/responsáveis para a aproximação junto a escola para que de fato haja a democracia, que muitas das vezes são afastada por motivos ditatórios ou falta de preparo para as criações do planejamento coletivo.

As reuniões marcadas pela gestão são fundamentais para os esclarecimentos dos planejamentos e ações que irão ser tomadas durante o ano letivo, são nelas que a maioria dos pais/responsáveis opinam e tiram suas dúvidas a respeito das atividades sugeridas aos educandos. Nesse interim, a transparência se torna fundamental pois os convites são lançados aos responsáveis e alunos ao mesmo tempo para que haja uma melhor transparência na hora de colocar as pautas no decorrer dos encontros. Pois segundo Polonia e Dessen (2005), o afastamento da família pode provocar um desinteresse escolar e a desvalorização da educação pelo aluno, pois o cenário em que a escola se insere é de baixo poder aquisitivo.

Os grupos de WhatsApp formados na era da comunicação são outras formas de envolvimento familiar pois o maior contato com os docentes por parte das famílias é através desse aplicativo, com a suspensão das aulas em 2020 por conta da Pandemia no novo Corona vírus. Segundo Palú *et al.* (2020), as aulas passaram a ser ministrada por meio desse veículo de comunicação, causando um enorme desastre no ensino aprendizagem, pois os docentes e discentes enfrentaram novos desafios que emergem das práticas pedagógicas: como o isolamento social, o trabalho remoto, as desigualdades na falta de acesso e no uso das tecnologias, isso tudo, atrapalharam na transferência de conhecimentos aos educandos.

Outra forma de participação que a comunidade exerce no colégio é a de membro do conselho escolar. Essa inclusão é muito questionada pois nem sempre as tomadas de decisões, feitas pelo membro da comunidade, são acatadas. No entanto, as articulações são feitas através de reuniões e as tomadas de decisões ficam a critério dos membros do conselho, pois segundo Gomes e Andrade (2009, p. 86):

O estudo sobre o contexto em que o conselho escolar, como esfera pública, constitui-se em um espaço de discussão e deliberação exige a consideração de que as práticas discursivas ali desempenhadas, compõem-se de um conjunto de intenções articuladas no sentido de que o poder é exercido sem que qualquer dos sujeitos se reconheça como seu titular.

Com isso, a participação da comunidade no planejamento escolar, tem um poder centrado nas mãos da minoria, pois as decisões são exercidas por alguns representantes e não por todos, o que possibilitaria uma transformação muito forte, estando relacionado com as questões de melhorias para a aquisição de uma educação de qualidade. Portanto, as iniciativas são pontos fundamentais para trazer a comunidade junto ao planejamento adequado que possa dar uma maior atenção as zonas mais necessitadas, e que no futuro o ensino-aprendizagem ganhem forças conjuntas nas melhorias educacionais.

Construindo planejamento participativo

O planejamento participativo em uma instituição escolar requer muita análise e cuidado para que todas as organizações e ações sejam em benefício da comunidade como um todo. Nesse propósito, trabalhar de forma que se construa o planejamento participativo dentro da escola, é fundamental para que todas as pessoas estejam por dentro das organizações e decisões que envolvem a educação.

O planejamento na E.M.E.F. Dinorá Tavares se caracteriza pela participação de uma parcela da comunidade nas ações da

escola. A instituição realiza reuniões, projetos, oficinas, para que toda comunidade tenha uma participação na construção escolar. Um exemplo citado por pais e professores é o “*Projeto Dinorá Comunidade Ativa*”, que está relacionado ao empreendedorismo que objetiva capacitar as famílias através de oficinas com geração de renda. Para a professora da escola: “É o diferencial nessa instituição. O trabalho com projetos que visam integrar escola e comunidade sempre fez parte das ações estratégicas registradas no PPP”. Para ela, o “*Projeto Dinorá Comunidade Ativa*” estabelece diversas parcerias com outras instituições sociais, onde o público alvo são: pais/ responsáveis e alunos. Neste projeto são atendidas mais de 300 pessoas ao longo de seis meses por meio das ações de oficinas construtivas na comunidade.

Uma outra forma de integração também ocorre por meio do “*Projeto pré-médio*” que atende toda comunidade carente do bairro que não possui condições para ingressar em um cursinho particular. Desse modo percebe-se que a gestão trabalha, mais especificamente, com integralização da comunidade escolar nas atividades culturais e sociais da escola. Nessa concepção, há as convocações e participação das pessoas nas reuniões, mas elas pouco interferem nas tomadas de decisões da escola. Percebe-se também, que os pais veem as reuniões como uma ação importantes para que eles entendam o processo de desenvolvimento educacional dos filhos, pois mesmo que aleguem melhorias, nem sempre são atendidos pela escola.

Para que se tenha um planejamento participativo, primeiro deve-se entender que o poder não se concentra em uma única pessoa, mas sim em um conjunto de pessoas com ângulos diferentes. As realidades de cada pessoa ou cada setor deve ser percebida, entendida e inserida no planejamento para que todos tomem as devidas decisões (Paro, 1987).

Em muitas ações são colocadas em pratica a gestão democrática, mesmo havendo muitas dificuldades, grandes partes das responsabilidades e decisões são feitas coletivamente. A es-

cola se preocupa e incentiva todos os seus gestores a participar do planejamento; porém, pouco inclui os pais/ responsáveis dos alunos nesse processo, pois a maioria das decisões são feitas pela SEMED, sendo executadas pela gestão escolar.

Conclusão

O planejamento participativo fortalece a percepção de que o âmbito educacional é uma organização de ensino que contribui para a formação da cidadania, possibilitando experiências significativas que levam ao educando ao pensamento crítico para as vivências cotidianas.

Apesar de haver uma compreensão de que o espaço educacional exerce um papel importante na formação para a cidadania autônoma e crítica, é essencial ressaltar que ela não é a única. Existem outros espaços políticos importantes quanto à escola, como as manifestações públicas, os movimentos organizados. Porém, a participação educacional coletiva nos planejamentos educacionais garante uma melhor qualidade ao ensino aprendizagem.

Deste modo, o projeto construtivo de uma estrutura escolar deve seguir precauções diversificadas de um pilar básico que venha assegurar a estabilidade coletiva, ou seja, parceria entre a comunidade educacional e a família de forma direta ou indireta, que possa contribuir na reorganização do planejamento participativo escolar, e busque mecanismo que envolva a comunidade nos projetos educacionais.

Com a pesquisa, foi possível perceber que a integração da família diálogo com a escola é muito importante para a formação de indivíduos conscientes de suas atitudes, obrigações e deveres perante a sociedade. A participação familiar, no acompanhamento dos seus filhos nas atividades escolares, proporciona um ambiente rico em conhecimentos onde o aluno seja livre para questionar, investigar, perguntar e assim contribuir para desper-

tar o interesse assimilando os conhecimentos no ambiente escolar, tornando o aluno participativo aprendendo coletivamente.

Contudo, a gestão democrática não pode restringir a participação coletiva nas ações escolares, ela tem um papel fundamental na articulação das reuniões, aceitando e promovendo ideias para tornar o movimento mais amplo e significativo transformando o planejamento em participativo.

Mas, na maioria das vezes, essas ideias ficam só no papel, as tomadas de decisões são centralizadoras, embora tenham várias reuniões conjuntas com o corpo docentes, administrativos, apoio e comunidade local, ocasionando em uma ruptura com as ideias democráticas.

As práticas pedagógicas participativa, de uma forma geral, deveria ter o compromisso com o ser social na construção do planejamento participativo, democratizando as ideias e estabelecendo as prioridades para as pessoas envolvidas na construção da cidadania.

Portanto, a participação familiar na construção do ser social possui um caráter fundamental nas tomadas de decisões do planejamento escolar pois é nela que se tem um diagnóstico dos fatores que acarretam no mau desempenho dos seus filhos no cotidiano da escola. Sua colaboração, com ideias inovadoras, proporciona sua própria autoestima e logo, impulsiona no incentivo e acompanhamento nas atividades proporcionadas no ambiente escolar.

Referências

ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 28, n. 1, 2012.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Política Educacional e Planejamento Participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de edu-

cação em Pernambuco. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2014.

1025

ALMEIDA, Franciele Jaqueline; MEDEIROS, Dalva Helena. A família na Gestão da Escola: uma proposta de parceria para os problemas de aprendizagem. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, out. 2010.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século: algumas reflexões. *Rev. Inst. Universidad Tecnológica del chocó: investigación, biodiversidad y desarrollo*, abr. 2008.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva *et al.* *A importância do planejamento no contexto escolar*. Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2019. V. 4. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>.

CORREA, Maria Aparecida da Silva. *Planejamento Participativo: as relações das instituições família/escola no desenvolvimento da aprendizagem*. 2014. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento Participativo da escola: elaboração acompanhamento e avaliação*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporânea. *Série estudos – periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Giani Fernandes. A importância da gestão democrática no planejamento escolar. *Revista Transformar*, v. 12, n. 2, ago./

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17 n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, n. 1, p. 26-41, 2001.

GIARETA, Paulo Fioravante; DE FRANÇA BEVILACQUA, Lucineide Feitosa. A gestão democrática da escola pública a partir do olhar dos professores do ensino fundamental. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 9, p. 15267-15280, 2019.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco. O discurso da Gestão Escolar Democrática: o conselho escolar em foco. *Educação e Realidade*, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão de escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LOPES, Angela Tenilly Ribeiro. *A importância do planejamento para o sucesso escolar*. Redenção, 2014.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 745-770, 2011.

NEVES, Rosineide Comes. *O compromisso do gestor escolar com o ensino de qualidade e os fatores intervenientes desse processo*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e Portugal. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 35, n 74, mar./ abr. 2019.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. V. 7.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, v. 324, 2020.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de pesquisa*, n. 60, p. 51-53, 1987.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

POLONIA, DESSEN, Ana da Costa, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, Rose Mary. *Construção e aplicação do projeto político pedagógico: a participação da comunidade escolar*. Brasília, DF, 2004.

SANTOS, C. M. D.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. D. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. *Cadernos de Educação*, v. 41, p. 175-187, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i41.2098>.

1028 | SERRÃO, Yoli Glenda da Silva. *Planejamento participativo: como implementá-lo na educação profissional e tecnológica*. Manaus: Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2019.

SILVA, Nilson Robson Guedes. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. *Práxis Educacional*, v. 5, n. 6, p. 91-106, 2009.

SILVA, Michele Pereira. *A participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação*. Curso de especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília. Brasília, DF, jul. 2014.

SILVA, Regina da. Planejamento educacional participativo tendo como princípio a gestão democrática. 2014. TCC de Especialização – Universidade de Santa Maria, Polo Tio Hugo, RS, 2014.

SOUZA, M. M. O. de *et al.* A utilização de metodologias de diagnóstico e planejamento participativo em assentamentos rurais: o diagnóstico rural/rápido participativo (DRP). *Revista em extensão*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 34-47, 2009.

Currículos

1032 | **Adalberto Portilho Costa**

Doutor em Ciências Socioambientais. Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: aportilho@ufpa.br

Adrya Saile Barbosa Corrêa

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: adryasailecorrea@gmail.com

Amanda do Socorro Castro Pereira

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: amandasofiacp@gmail.com

Andreia Melo e Silva

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: andreiameloesilva@gmail.com

Ariel Feldmam

Doutor em História Social. Professor da Faculdade de História e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: ariel@ufpa.br

Carolina da Silva Aguiar

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará. Graduanda em Serviço Social. Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: carol.uepa@gmail.com

Cheliane Estumano Gaia

Graduada em pedagogia (UFPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. Especialista em Gestão e Planejamento

da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: cheliane.guia@cameta.ufpa.br

1033

Doris Barbosa Castro

Graduada em Licenciatura em Geografia (UNIASSELVI polo Cametá/PA) e Especialista em Ensino de Práticas e Metodologias (Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - CENSUPEG). Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: dorisbarbosacastro@gmail.com

Edvan da Silva Conceição

Graduado em Licenciatura em História (UFPA); Especialista em Currículo da Educação Básica pelo Núcleo Transdisciplinar de Educação Básica (NEB-UFPA). Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: edvan-silva1@hotmail.com

Egídio Martins

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA). Doutor em Educação (UFPA), Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGE-DUC - Campus de Cametá/UFPA).

E-mail: egidio@ufpa.br

Elielson Farias dos Prazeres

Graduado em Pedagogia (UFPA) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: elielsonfarias2014@gmail.com

Eraldo Souza do Carmo

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

Eucione Balieiro Paixão

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: eucioneapaixao@yahoo.com.br

Françoayse Pinheiro Furtado

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: francys.fp2705@gmail.com

Fred Junior Costa Alfaia

Mestre em Educação (UFPA). Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Reformas do Ensino Médio (GEPREM).

E-mail: fredalfaia@ufpa.br

Ghislaine Dias da Costa

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: ghiscosta@ufpa.br

Gilcilene Dias da Costa

Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa Anarkhos – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq/UFPA)

E-mail: gilcilene@ufpa.br

Glaucilene Borges Martins

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: prof.glaucilene@semedmaraba.pa.gov.br

Gleide Cunha de Souza

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: gleidecunha18@gmail.com

Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: igomes@ufpa.br

Joana de Jesus Wanzeler Cunha

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: joanawanzelercunha@gmail.com

João Batista do Carmo Silva

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação, do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC (Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia.

E-mail: jbatista@ufpa.br

João Pedro Lopes de Lima

Graduado em História (Universidade Federal do Ceará) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: joaopedroldel@gmail.com

José Valdinei Albuquerque Miranda

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: jneimiranda@ufpa.br

Layse Américo Santos

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educa-

1036 | ção, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: laysepedagogia@gmail.com

Leticia Lima Carvalho

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: carvalholima509@gmail.com

Luciete Cardoso Pompeu

Graduada em Pedagogia (Universidade Leonardo da Vinci) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: lucyycardoso@gmail.com

Ludecilda de Nazaré do Carmo Rodrigues

Graduada em Pedagogia (UFPA) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: ludecildarodrigues@gmail.com

Marcela Nunes Tavares

Especialista em Educação Infantil Anos Iniciais e em Educação Especial Inclusiva (Centro Universitário Leonardo da Vinci); Graduada em Pedagogia (UFPA), Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: maahtavars2@gmail.com

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).
E-mail: suelicorrea@ufpa.br

Marlanje Solene Ferreira

Graduada em Pedagogia (UFPA) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: marlanjesollene@gmail.com

Naiane Rocha Fernando

Graduada em Pedagogia (Faculdade de Itaituba) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: n.rochafernando@outlook.com

Odete da Cruz Mendes

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Campus Universitário de Cametá, UFPA).

E-mail: ocm@ufpa.br

Pablo Freitas Carvalho

Mestrando em Educação Física (Programa de Pós-Graduação em Educação Física/UFRN) e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: pablo.carvalho.036@ufrn.edu.br

Rafaela Wanzeler Pereira

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: rafaelawanzeler49@gmail.com

Raiane Janaína Piedade Ferreira

Graduada em Pedagogia (UNIASSELVI) e em Letras Língua Portuguesa (UFPA), e Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: raianeufpa52@gmail.com

Raimundo Viana Ferreira

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: raimundovianaprof@hotmail.com

Robson do Carmo Dutra Dias

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).

E-mail: robsondias@ufpa.br

1038 | **Rosemeire de Oliveira Souza**

Doutora em História Social (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
Mestra em História Social e Graduada em História (PUC-SP). Professora da
Faculdade de História (Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA).
E-mail: rosesouza@ufpa.br

Rosivalda Rodrigues Correa

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: rose.ped2009@hotmail.com

Silvio Ribeiro Cordovil

Graduado em Matemática (UFPA) e Especialista em Gestão e Planejamento
da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/
Cametá, UFPA). Professor da rede público municipal no município de Curu-
çá-PA, Coordenador Geral do SINTEPP-subsele Curuçá.
E-mail: silvio090784@gmail.com

Tânia dos Santos Rodrigues

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: rodriguesig.com.br@gmail.com

Tatiane dos Santos Rodrigues

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: tatiig.com.br@gmail.com

Walquiria Gomes e Gomes

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: walquiragomes30@gmail.com

Wilkens de Oliveira Cardoso

Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: kajaiasmin@gmail.com

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

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



ISBN 658814018-5

