

Organizadoras
Ana Lúcia Cunha Duarte
Kallyne Kafuri Alves

Gestão educacional
e Escolar em tempos
de afirmação da
educação pública
e democrática



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Ana Lúcia Cunha Duarte
Kallyne Kafuri Alves
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM TEMPOS DE AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de capa: pikisuperstar | Freepik
Revisão: O Autor

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

G393

Gestão Educacional e Escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática / Ana Lúcia Cunha Duarte, Kallyne Kafuri Alves (organizadoras). – Curitiba : CRV, 2022. 162 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3064-4

ISBN Físico 978-65-251-3063-7

DOI 10.24824/978652513063.7

1. Educação 2. Pesquisas em Educação 3. Gestão Educacional e Escolar 4. Educação pública e democrática. I. Duarte, Ana Lúcia Cunha, org. II. Alves, Kallyne Kafuri, org. III. Título IV. Série.

2022

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracriv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracriv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

*Dedicamos esta obra a trabalhadores da rede pública de ensino,
que é um dos únicos pontos de encontro e fortalecimento da
vida para muitos estudantes do território brasileiro.*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

AGRADECIMENTO À FAPEMA

Agradecemos ao Governo do Estado do Maranhão, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pela realização de Editais que fortalecem a produção científica. A obra expressa contribuições à educação nacional, com especial ênfase à qualidade da gestão da educação pública no estado do Maranhão, sendo o fomento à publicação e divulgação fundamentais para execução da proposta.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13

Ana Lúcia Cunha Duarte

Kallyne Kafuri Alves

PREFACIO/PRÓLOGO 17

Ivonne González San Martín

INDICADORES DE PESQUISAS NO CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL

A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO
CONTEXTO BRASILEIRO..... 23

Prof. Me. Somário de Oliveira França

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E O PROTAGONISMO DO
TERCEIRO SETOR NA GESTÃO ESCOLAR DO MARANHÃO:
o Programa Gestão Nota 10 em questão..... 39

Prof. Dr. Antonio Sousa Alves

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: uma
análise sobre a implementação no Sistema Público de Ensino do Estado
do Maranhão 51

Profa. Gardenia Salazar Rodrigues da Silva

Profa. Lígia do Socorro S. Gonçalves

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO (UEMA), CAMPUS SÃO LUÍS E O DESEMPENHO
ACADÊMICO DOS ESTUDANTES 67

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Ana Beatriz Frazão da Silva

Vitória da Silva Sousa

GESTÃO ESCOLAR PERFORMÁTICA: uma análise da política
“Escola Digna” em São Luís-MA 85

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes

GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR EM TEMPOS DE AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA
NO CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 95

Profa. Dra. Maria Nilceia de Andrade Vieira

Profa. Dra. Valdete Côco

REFLEXÕES A PARTIR DO DIREITO DA PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR ALICERÇADA NOS
PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS..... 113

Verônica Belfi Roncetti Paulino

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À ACESSIBILIDADE
ESCOLAR: reflexões sobre os aspectos objetivos e subjetivos
da implementação 123

Maria Goretti Cavalcante de Carvalho

Washington Luís Rocha Coelho

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE
LIBERDADE: uma breve análise no contexto da Escola João Sobreira
de Lima..... 131

Néria Cristina Melo Moura Silva

Márcia Cristina Gomes

GESTIÓN INCLUSIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA
CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 141

Profa. Dra. Ivonne González San Martín

Prof. Mg. Marcelo Pino Valenzuela

ÍNDICE REMISSIVO 155

SOBRE OS AUTORES 157

APRESENTAÇÃO

O livro *Gestão Educacional e Escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática* integra estudos desenvolvidos por três instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo. No interior dos Programas de Pós-graduação em Educação destas universidades, foram desenvolvidas as pesquisas que apresentamos nesta obra. Nesta proposta, buscamos que cada conteúdo dos capítulos representasse a ideia e os pensamentos de cada um dos autores com abordagens fundamentadas em suas pesquisas, não representando a posição oficial dos organizadores ou da FAPEMA.

Nesta proposta, a partir da vinculação com a linha de Gestão Educacional e Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, reunimos reflexões desenvolvidas na área educacional a partir da interlocução entre diferentes pesquisadores. Considerando o caráter de diálogo e potencialidade nas discussões apresentadas, destacamos a constituição da linha de pesquisa em Gestão, com propostas que contribuem para o Estado do Maranhão, pertinentes a outros estados brasileiros. Por isso, a proposta deste livro é interagir pesquisas e referências sobre a gestão educacional e escolar, tangenciadas pela afirmação da educação pública e democrática.

Sendo assim, o livro é organizado a partir de dois eixos. O primeiro contempla pesquisas ligadas a **Indicadores de Pesquisas no campo da Gestão Educacional e Escolar no Brasil**. Poderão ser encontrados dois capítulos. No primeiro os(as) pesquisadores(as) Somário, Ana e Kallyne desenvolvem análises sobre “A Gestão Educacional e Escolar no contexto brasileiro”. Neste escopo, abordam historicamente as concepções de administração escolar e a gestão democrática da escola pública apontando seus entraves e possibilidades. O texto desenvolve-se a partir de pesquisa de mestrado e tem como indica a necessidade de superar a democracia burguesa como forma de chegarmos a um processo realmente mais democrático.

No segundo capítulo, o pesquisador Antonio analisa “As parcerias público/privadas e o protagonismo do terceiro setor na gestão escolar do Maranhão: o Programa Gestão Nota 10 em questão”. No texto, é possível encontrar resultados de pesquisa junto ao Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – (NEPED) que analisa as parcerias público-privadas na qualidade da gestão da educação brasileira no contexto de refinamento das estratégias regimentais do Terceiro Setor. As pesquisas que fundamentam as reflexões desenvolvidas pelos autores, propõe ações efetivas para a construção da gestão escolar e, ainda, informam o que tem enfraquecido as possibilidades de mecanismos de gestão democrática nas escolas.

No terceiro capítulo, Gardenia, Lígia e Severino refletem sobre a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Maranhão. Este programa trata-se de uma política de alimentação escolar que é financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNAE, segundo os autores, constitui-se como um dos principais programas do FNDE e por isso o texto expressa a importância do programa na oferta da alimentação escolar. Os dados produzidos com a pesquisa sugerem o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica do país. Nesse sentido, o estudo evidenciou a significativa contribuição das ações implementadas pelo governo do estado no Maranhão na efetivação dos objetivos instituídos no PNAE, podendo agregar nas estratégias de gestão de municípios brasileiros.

No quarto capítulo, as autoras Ana Lúcia, Ana Beatriz e Vitória desenvolvem análises sobre as políticas institucionais da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). No contexto do campus São Luís, focalizam o desempenho acadêmico dos estudantes a partir de recorte de pesquisa científica. A pesquisa busca investigar a relação entre o perfil e o desempenho acadêmico dos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2008 a 2017. Para isso, utilizam documentos institucionais, como: relatórios, anuário acadêmico, editais, resoluções, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As reflexões indicam, a partir dos dados coletados o quanto são necessárias as políticas institucionais como: bolsas de pesquisa, de extensão, o restaurante universitário, bolsa trabalho, auxílios, sendo essas essenciais para a manutenção dos estudantes nos cursos de licenciatura.

No quinto capítulo, a autora Albiane reflete sobre os aspectos performativos contidos na política “Escola Digna”. Parte da ideia de fortalecer a gestor escolar considerando as políticas educacionais endereçadas à escola. Nesse sentido, a autora desenvolve pesquisa bibliográfica e documental e analisa termos dos documentos maranhenses, “gestor dinâmico”, para problematizar e refletir sobre a função de gestor escolar à luz da discussão sobre performatividade.

O segundo eixo reúne pesquisas sobre **Gestão Educacional e Escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática**, composto por cinco capítulos. No primeiro capítulo as autoras Maria Nilceia e Valdete refletem sobre o tema da “Avaliação da educação infantil e gestão democrática no contexto de políticas públicas”. Com análises sobre a fabricação social da infância no espaço escolar, as autoras buscam desenvolver o tema a partir da consideração dos mecanismos de engrenagem da organização racionalizada nos processos de gestão. Nesse sentido a pesquisa indica a necessidade de que

as avaliações realizadas na etapa da educação infantil não privem as crianças de manifestarem seus anseios, sua espontaneidade. Dessa forma, as autoras demonstram a emergência de promover e garantir os direitos de participação escolar das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos

No segundo capítulo, Verônica aborda sobre “Reflexões a partir do direito da participação das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos”. Nesta pesquisa, derivada da tese intitulada *A participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais: um estudo no estado do Espírito Santo*, a autora objetiva discutir sobre o trabalho na gestão escolar vinculada à lógica discursiva de controle, sustentada no argumento da vulnerabilidade da infância. O recorte proposto pela autora no texto evidencia a emergência de promover e garantir os direitos de participação escolar das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos.

No terceiro capítulo, os autores Maria Goretti e Washington abordam sobre a educação inclusiva e os processos de gestão democrática que se descortinam na luta pela efetivação da acessibilidade escolar. Para isso, analisam dispositivos legais associados à temática e refletem sobre os aspectos objetivos e subjetivos da implementação da acessibilidade. Com isso, demarcar a importância do acesso de todas as pessoas à escola.

No quarto capítulo Néria e Márcia buscam refletir sobre a gestão da educação formal às pessoas privadas de liberdade. No propósito de observar concepções, relações, funcionamento, possibilidades e desafios da gestão, as autoras focalizam aspectos fundamentais para compreender a educação em suas diferentes modalidades. A pesquisa bibliográfica que desenvolvem, soma-se à pesquisa documental e com dados empíricos desenvolve a escuta de um supervisor, um professor, o gestor da SEDUC e um gestor e um pedagogo da SEAP contribuindo para o fomento à qualidade da educação e da gestão educacional.

No quinto capítulo, Ivonne e Marcelo ampliam nossas reflexões com o tema da “Gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas”. A pesquisa é de caráter externo ao Brasil, mas, ao mesmo tempo, nos possibilita pensar em desafios muito próximos, contribuindo para análises comparadas à realidade brasileira. Desta forma, defendem a implementação de gestão inclusiva, contribuindo para o fortalecimento das pesquisas sobre Gestão Educacional e Escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática.

No conjunto dos capítulos, encontramos proposições que fortalecem o trabalho de gestores educacionais e escolares. Com caráter científico, as pesquisas desenvolvidas no interior dos Programas de Pós-graduação, Núcleos e Grupos de estudo, fortalecem apontamentos sobre Gestão Educacional e

Escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática. E, parceiros na proposta de defesa da educação pública, também estão mobilizados em fortalecer a proposta de pesquisas voltadas à área da Gestão Educacional e Escolar com qualidade. Desejamos que você some a esta tarefa e realize uma boa leitura!

Ana Lúcia Cunha Duarte
Kallyne Kafuri Alves

PREFACIO/PRÓLOGO

En momentos que el mundo atraviesa un profundo proceso de cambios, el panorama de la educación se ha visto modificado de manera significativa en particular en la forma de abordar los procesos formativos, resulta profundamente esclarecedora e inspiradora la publicación de este libro dedicado a la investigación en postgrado. Sin duda, el proceso de construcción de un texto científico es un reto para los espacios formativos, toda vez que se asocia a la consolidación de competencias y al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. En este sentido, el libro **Gestión Educacional y Escolar en tiempos de afirmación de la educación pública y democrática**, aporta una mirada profunda de la gestión educativa como un componente fundamental en el fortalecimiento de la educación pública.

La educación superior tiene un compromiso social con la formación de profesionales capaces de brindar alternativas de solución y respuesta a los distintos contextos socioeducativos, esto requiere de espacios que permitan revelar cada vez más las potencialidades formativas de la práctica reflexiva de los actores del proceso educativo. En este sentido, las investigaciones recopiladas en esta publicación presentan variadas cualidades que hacen de este libro un excelente material para el análisis reflexivo tanto para quienes incursionan en el ámbito de la investigación educativa como para quienes trabajan en la formación de docentes.

A través de estas páginas los investigadores e investigadoras nos invitan a conocer sus estudios y alcances, considerando las distintas dimensiones de la gestión educativa y escolar, liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar y gestión de recursos. La diversidad de temas que aborda el libro permite transitar e interactuar en la investigación sobre gestión educativa y escolar en Brasil, como también en la mirada gestión educativa y sus aportes a la educación pública y democrática.

El texto se divide en dos partes, la primera presenta la **Investigación en gestión educativa y escolar en Brasil** e inicia con un interesante abordaje sobre “la gestión educativa y escolar en el contexto brasileño” desarrollado por los académicos Somário Oliveira, Ana Lúcia Duarte y Kallyne Alves, quienes realizan una aproximación histórica sobre las concepciones de la escuela, la administración escolar y la gestión democrática de la escuela pública, señalando sus obstáculos y potencialidades en Brasil. En el segundo capítulo de la primera parte el investigador Antonio Sousa analiza el efecto de “la colaboración público-privada en la gestión de la calidad de la educación en el marco del tercer sector en la gestión escolar en el estado de Maranhão”, abordando en profundidad el papel del Estado en la redefinición de los límites entre lo público y privado y su impacto en la gestión educativa y sus resultados en términos de calidad del proceso educativo.

El capítulo siguiente destinado a discutir la implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) en Maranhão, financiado por el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE), los autores del tercer capítulo Gardenia Salazar, Lígia do Socorro y Severino Vilar sugieren en sus conclusiones la importancia del desarrollo de acciones de educación alimentaria y a los estudiantes de todas las etapas de la educación básica del país. Sin duda los programas y políticas escolares son claves para lograr los derechos humanos de niños a alimentación, educación y salud, estas intervenciones pueden no sólo mejorar sus dietas, salud sino también extenderlas a sus familias y comunidades.

En el cuarto capítulo de la primera parte los investigadores Ana Lúcia Cunha, Ana Frazão y Vitória da Silva presentan un análisis sobre las políticas institucionales de la Universidad Estatal de Maranhão con foco en la relación entre el perfil y el rendimiento académico de sus estudiantes, concluyendo a partir de los datos analizados entre los años 2008 y 2017. El análisis realizado entrega importante información para la gestión y aplicación de políticas y directrices para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación en la universidad, especialmente la importancia de las políticas institucionales como becas de investigación, extensión, restaurante universitario, trabajos para las tasas de retención en las licenciaturas.

El quinto capítulo cierra la primera parte del libro con las reflexiones realizadas por investigadora Albiane Oliveira sobre los aspectos performativos de la política de la “Escola Digna”. La investigación bibliográfica y documental realizada señala que si bien los constantes cambios de la sociedad capitalista exigirán del director de la escuela algunas adaptaciones inherentes al cargo, sin embargo el uso del concepto “gestor dinámico”, pudiera crear significados dudosos y tergiversar la función del director de la escuela, exigiendo a este actuaciones que no se corresponden con la realidad del establecimiento bajo su responsabilidad.

Las reflexiones realizadas por los investigadores en la primera parte del libro ponen énfasis en las acciones eficaces para la construcción de la gestión escolar, identificando también aquellos aspectos que han debilitado el avanzar hacia una gestión más democrática en las escuelas, esto abre el análisis de la segunda parte del libro dedicada a la **Gestión Educativa y Escolar en tiempos de afirmación de la educación pública y democrática.**

La segunda parte del libro presenta una serie de cinco capítulos destinados a ofrecer una visión sobre temas de investigación en educación que abordan la mirada de la sociedad actual desde la participación activa, la equidad y la ética, aspectos imprescindibles para el fortalecimiento y mejora de la educación pública y la democracia. El sexto capítulo que inicia este segundo apartado está destinado a la “Evaluación *de la* educación infantil y

la gestión democrática en el contexto de las políticas públicas”. Los autores Maria Nilceia y Valdete Côco proponen interesantes e ilustrativos análisis a partir sobre la participación de la comunidad escolar en los procesos educativos desarrollados en el contexto escolar, implicando la gestión de los aspectos pedagógicos, financieros acciones administrativas y formativas.

Respecto al derecho a la participación de los niños en la gestión escolar basado en los principios democráticos, Verônica Belfi autora del séptimo capítulo reflexiona sobre el trabajo en la gestión escolar vinculado a la lógica discursiva del control, sostenido sobre el argumento de la vulnerabilidad de la infancia, enfatizando en la urgencia de promover y garantizar los derechos de participación de los niños en la gestión escolar basada en principios democráticos. En el siguiente capítulo los investigadores Maria Goretti y Washington Rocha reflexionan sobre la educación inclusiva y la accesibilidad de la escuela como derechos constitucionales. Para ello, analizan los dispositivos legales para observar aspectos relacionados con la accesibilidad escolar y los procesos de gestión en la afirmación y defensa de las prácticas democráticas y la participación todas las personas a la escuela.

El tema de la gestión de la educación formal para personas privadas de libertad es presentado en el libro como un área de investigación incipiente dada la complejidad y el alcance del tema, el noveno capítulo elaborado por las investigadoras Néria Melo y Márcia Cristina Gomes realizan una investigación bibliográfica y documental, la que también consideró datos empíricos sobre la educación, los mecanismos y acciones que garantizan las condiciones asociadas a los criterios técnicos de la gestión escolar en el sistema penitenciario brasileño y de Maranhão.

El libro culmina con un capítulo en español elaborado por los investigadores chilenos Marcelo Pino e Ivonne González, este capítulo de cierre está dedicado a la gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas en el sistema escolar chileno. Finalmente, en momentos en que la educación experimenta cada vez más la necesidad de comprender y responder a la diversidad presente en la escuela, la sociedad actual debe caminar con determinación para construir escuelas más justas y democráticas.

Como hemos podido apreciar, el esfuerzo investigativo e integrador de las editoras e investigadores autores del presente trabajo se ve recompensado con la publicación de este valioso libro sobre investigación educativa dirigido a educadores, futuros educadores e investigadores. Agradezco a las editoras, Ana Lúcia Duarte y Kallyne Kafuri por la invitación y a cada uno de los autores por la rigurosidad y el entusiasmo que han puesto en la elaboración de este texto científico que hoy se pone disposición de la comunidad educativa.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**INDICADORES DE PESQUISAS NO
CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL
E ESCOLAR NO BRASIL**

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Prof. Me. Somário de Oliveira França¹
Profª. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte²
Profª. Dra. Kallyne Kafuri Alves³

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Endossar uma educação pública e democrática no contexto educacional brasileiro é um dever político e social que, mais do que nunca, precisamos exercer. Os avanços das forças de extrema direita trazem uma ameaça ao sistema democrático de direitos construído sobre a base de muitas lutas sociais. Assim, entender a gestão educacional e escolar, seu percurso histórico, seu caráter democrático e a atuação dos agentes dentro de uma estrutura que pretende garantir uma qualidade educacional, proporciona uma base sólida para que o sujeito defenda à educação pública, laica e de qualidade para todos.

Este artigo é resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado⁴ intitulado “Gestão Escolar e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): dimensão política da avaliação”, construído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação (MPE). O objetivo geral proposto na pesquisa foi analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Florianópolis – PI e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 e 2017.

Assim, as discussões abordadas nesse artigo fazem parte da primeira seção da dissertação mencionada anteriormente. Com isso, o objetivo geral do texto é abordar historicamente as concepções de administração escolar e a gestão democrática da escola pública apontando seus entraves e possibilidades.

A metodologia utilizada para a construção desse artigo encontra-se no levantamento de dados bibliográficos, artigos, livros, dissertações e teses,

- 1 Mestre em Educação (PPGE/UEMA). Professor da Rede Pública Municipal de Florianópolis – PI e membro do Núcleo de Estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação (GESTA). E-mail: prof.somariofranca@gmail.com
- 2 Doutora em Educação (PPGED/UNB). Professora adjunta do Departamento de Educação e Filosofia (DEFE/UEMA) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). E-mail: duart_ana@hotmail.com
- 3 Doutora em Educação (PPGE/UFES). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). E-mail: kallynekafuri@hotmail.com
- 4 A pesquisa apresentada foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA – número 4.301.681, datado de 26 de setembro de 2020.

disponíveis de forma pública nos repositórios de bases de dados de Programas de Pós-Graduação e na própria Rede Mundial de Computadores. Os critérios de seleção dos autores e textos teve como base as palavras-Chave: 1 – Gestão educacional e escolar; 2 – Administração escolar; 3 – Gestão democrática; 4 – Gestor escolar e Qualidade educacional. Assim, os autores utilizados foram: Paro (2010), Libâneo (2008). Chiavenato (2000). Hora (1964), Bruno (2008), Matos e Pires (2006); Duarte (1013); Bordignon e Gracindo (2006); Cabral Neto (1997); Cury (2008); Oliveira (2009); Dourado (1998); Bonamino e Lima (2013), entre outros.

A abordagem utilizada foi a qualitativa que se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo (OLIVEIRA, 2013). Para Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais [...]”.

O artigo está estruturado da seguinte forma: introdução, dois tópicos teóricos, considerações finais e referências. Na introdução apresentamos aspectos iniciais da temática trabalhada e explicamos a metodologia utilizada para a construção do trabalho. O primeiro tópico intitulado “Gestão escolar no Brasil: breve percurso histórico”, abordamos historicamente as concepções de administração escolar, resgatando as principais escolas da administração que surgiram ao longo do tempo.

No segundo tópico intitulado “Gestão democrática da escola pública: entraves e possibilidades”, abordamos a gestão democrática e suas concepções em uma sociedade marcada pela divisão de classes sociais apontando seus entraves e possibilidades. Nas considerações finais resgatamos as ideias centrais do artigo e apontamos algumas conclusões sobre o tema abordado.

Gestão escolar no Brasil: breve percurso histórico

Não é difícil encontrarmos o uso do termo gestão nos textos produzidos por pesquisadores da área da educação e das demais áreas do conhecimento. As concepções envolvendo esse termo foram consolidadas no decorrer do tempo e, hoje, no campo educacional, o estudo da gestão, seja ela dos sistemas ou das unidades escolares, ganhou bastante contribuições teóricas.

Entendemos que a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas, no caso da escola, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. O processo para alcançar os objetivos almejados envolve uma organização que normalmente é exercida por pessoas ou órgãos com funções denominadas administrativas.

Paro (2010, p. 24), nos diz que “[...] a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições, dos interesses políticos em jogo na sociedade’. Dessa forma, é conveniente que entendamos a natureza administrativa em geral para que cheguemos à sua essência. Quando falamos em um conceito geral, queremos afirmar que independente da forma de organização social e econômica, a abrangência da definição superará as particularidades de cada modelo. Na visão de Paro (2010, p. 25) a concepção geral de administração é a de “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Ele chama a atenção para o significado da expressão “utilização racional de recursos”:

[...] A palavra racional vem do latim *ratio*, que quer dizer razão. Assim, se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-lo de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim a que se visa; por outro, quer seu emprego se dê de forma econômica (PARO, 2010, p. 27).

Assim, seja na indústria, na família, na igreja, na escola, administrar é utilizar racionalmente os recursos, materiais ou não, para os fins que essas instituições se propõem a fazer. Para Libâneo (2008, p. 97), administrar é “[...] ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções”, a ação de administrar nessa perspectiva revela um caráter mais técnico da ação de administrar.

Chiavenato (2000), possui uma definição geral semelhante à de Paro (2010) quando diz que a administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos. Chiavenato (2000, p. 5) ainda complementa o conceito de administração dizendo que “[...] a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”. Essas definições mais gerais são independentes da estrutura social, porém, na sociedade capitalista, a administração adquire características próprias, que agregam uma perspectiva de controle, regulação e supervisão.

No capitalismo, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção que, em uma constante luta pela manutenção do poder, impõem suas vontades sobre a população menos favorecida. Hora (1994) afirma que a organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção. O poder da classe dominante é acentuado, pois a ideia é o de manutenção do status quo daqueles que possuem os meios de produção.

No sistema capitalista o lucro é mais importante que, por exemplo, a universalização da educação com qualidade efetiva. Para Bruno (2008, p. 39),

“a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho”, então no sistema capitalista, o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma mercadoria tal como qualquer outra. Dentro dessa estrutura, temos a administração escolar ou da educação e organização escolar, termos usados para representar o ato de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Como mencionado anteriormente, é importante ressaltar que historicamente a trajetória acerca do campo da administração escolar sofreu predominantemente com a influência do modelo de administração empresarial em suas concepções e práticas. A ideia de que a escola se aproximava de uma empresa estava presente e que, por conta disso, suas formas de administração estavam voltadas para a maximização dos resultados. Assim, os fundamentos da administração educacional tiveram sua base na Teoria Geral da Administração.

Na análise de Hora (1994, p. 36) “a teoria administrativa do século XX desenvolveu-se através das escolas clássica, psicossocial e contemporânea”. A concepção clássica foi representada por três movimentos, a saber: (i) administração científica de Taylor; (ii) administração geral de Fayol; (iii) administração burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber. Estes movimentos teóricos imprimem a racionalidade técnica e científica nas organizações escolares, abandonando a dimensão humana nos processos de administração. As concepções de gestão escolar que se desenvolveram no século XX e no início do século XXI, são decorrentes dessas concepções, porém com mudanças no enfoque dado aos processos organizacionais.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), nascido nos Estados Unidos, foi participante, criador e defensor do movimento de administração científica, sua obra clássica foi o livro “Princípios da administração científica” escrita em 1980. Segundo Taylor (1980, p. 43), “os operários nascem preguiçosos, ineficientes, indolentes”, trabalham deliberadamente devagar e procuram atrasar a produção, ele então estabelece uma nova forma de organização onde existe a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades, o administrador. Essa ideia perdura por muito tempo e é responsável pela visão atribuída a função do administrador que é a de controle.

Isso garantia ao capitalista um poder maior sobre os trabalhadores, pois passavam a ser coagidos, vigiados, ameaçados e rigidamente controlados para que pudessem cumprir as tarefas a elas destinadas ou delas exigidas. Sobre o taylorismo na educação, percebemos que a maioria das instituições de ensino tem influência da administração científica, a separação por áreas de serviço faz com que os profissionais produzam mais e com eficiência, mas não participando de todo o processo o que faz com que sua identificação com o resultado final seja prejudicada.

Encarar o educando, no contexto capitalista, como uma mercadoria como outra qualquer produzida nas indústrias, acentuou o grau de alienação dos trabalhadores no interior dos sistemas e das unidades escolares. O administrador assumia o papel de controlar todos os processos dentro das instituições cabendo aos sujeitos a efetivação de seus papéis para a obtenção de um resultado que era encarado como positivo ou negativo.

O segundo movimento da escola clássica, traz as contribuições de Jules Henri Fayol (1841 – 1925), foi um engenheiro francês, teve como obra clássica o seu livro “Administração Industrial e geral” escrita em 1968. Aponta como base para a Teoria da Administração, segundo Hora (1994, p. 37):

Os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura capitalista.

A perspectiva de Fayol, nos dizeres de Matos e Pires (2006, p. 509) é:

A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Essa teoria provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial. Para o aumento da produtividade propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário colocando-o sob comando da gerência; a seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas; a fragmentação e hierarquização do trabalho. Investiu nos estudos de tempos e movimentos para melhorar a eficiência do trabalhador e propôs que as atividades complexas fossem divididas em partes mais simples facilitando a racionalização e padronização. Propõe incentivos salariais e prêmios pressupondo que as pessoas são motivadas exclusivamente por interesses salariais e materiais.

Poderíamos dizer que, enquanto Taylor olhou para os operários e teorizou sobre eles, a partir da forma como os via, Fayol olhou para os dirigentes, a cúpula da organização e teorizou sobre eles, também da forma como os via. Então, para Matos e Pires (2006, p. 509) “A Teoria Clássica de Fayol complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica e concreta de Taylor por uma abordagem sintética, global e universal”.

No terceiro movimento da escola clássica da administração surge a chamada administração burocrática, originada de uma disfunção da racionalidade de Weber. Para Hora (1994, p. 38), “A organização do trabalho e do capital na estrutura burocrática reforça a separação entre planejamento e execução,

trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho”. A Teoria Burocrática de Max Weber tem como critério administrativo a eficiência que se baseia na capacidade de produzir o máximo possível com o mínimo de recursos, energia e tempo.

Na segunda escola, a psicossocial, desenvolvida a partir da década de 1920, a ideia da eficiência econômica passa a perder destaque, uma reação contra as correntes anteriores, principalmente a Taylorista. Para Hora (1994, p. 38) a escola psicossocial “se baseou no movimento das relações humanas de Elton Mayo, Roethlisberger e Dickson e no comportamento administrativo de Barnard e Simon”. Chiavenato (1999, p. 46) afirma que esse foi um dos primeiros estudos a “constatar a importância do fator humano na organização e a necessidade de humanização e democratização das organizações”.

Por fim, a escola contemporânea, possui como critério de efetividade “a mensuração da capacidade de produzir a solução ou resposta desejada, o que supõe um compromisso real e verdadeiro com os objetivos sociais e as demandas políticas da sociedade” (HORA, 1994, p. 39). Nessa escola, a efetividade das ações supera a ideia de eficiência pois ela tem como preocupação fundamental o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida humana.

Outras teorias administrativas foram surgindo, principalmente no final da década de 1970 e no início da década de 1980, com a instabilidade econômica e política em nível internacional. Mas, decidimos por não apresentarmos, mesmo que de forma breve, pois as escolas mencionadas anteriormente já nos dão uma base para entendermos as mudanças paradigmáticas envolvidas nos conceitos de gestão educacional e escolar.

Como mencionado no início dessa seção, o uso da expressão gestão ganhou bastante força nos últimos tempos, a gestão educacional, por exemplo, ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional a partir da década de 1990. Para Luck (2017), essa expressão vem se constituído em conceito comum no discurso de orientação das ações de sistema de ensino e de escolas. Para essa mesma autora, a concepção de gestão, não se encontra devidamente evidenciado e entendido e é por isso que precisamos esclarecer questões básicas dessa concepção.

O conceito de gestão surge do movimento de mudança na condução dos destinos das organizações, entre elas está à escola que da mesma forma do modelo econômico capitalista, passou por grandes reestruturações, em especial na década de 1990. A gestão começa a aparecer como sendo mais abrangente que administração. Sobre isso, Duarte (2013, p. 204) nos diz que:

A discussão sobre os termos gestão e administração, segundo Silva (2007), tem origem latina (*genere e administrare*). Por sua vez gestão significa governar, conduzir, dirigir e administração é mais restrito – gerir um bem,

defendendo os interesses daquele que possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir. No Brasil, gestão expressa às formas de administrar e está quase sempre relacionada à capacidade das pessoas. Uma grande parte dos profissionais da área de educação compreende gestão como sendo uma função burocrática.

Assim, a gestão educacional e escolar corresponde ao processo de gerir a dinâmica dos sistemas de ensino e de coordenar escolas em específico. Esse processo de gestão deve se alinhar às políticas educacionais para execução tanto nos sistemas como nas escolas. Um elemento fundamental na concepção de gestão utilizada é o princípio democrático que é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente de todos os envolvidos no processo. Para Bordignon; Gracindo (2006, p. 158-159):

A gestão do sistema de ensino e das escolas é, essencialmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja – a Proposta Educacional, fundamentada num paradigma de homem e sociedade.

Os autores revelam o caráter do princípio democrático ao considerarem a participação no processo de elaboração do projeto de qualidade da educação como elemento dentro do processo de gestão, tanto dos sistemas como das unidades escolares. Percebemos que o termo gestão, tem sido muitas vezes utilizado como substituição ao termo administração, porém a mudança paradigmática está baseada na complementaridade dos termos, sendo a gestão direcionada a processos mais democráticos, e não na ideia de superioridade de uma sobre a outra.

Assim, quando utilizamos o termo gestão, o que se preconiza é uma nova ótica de organização. Essa nova ótica de organização, muito embora seja tida como mais democrática, apresenta uma organização que evidencia os interesses das classes sociais dominantes fazendo com que, na grande maioria das vezes, a democracia seja apenas ilusória. Então, encaramos nesse processo entraves e possibilidades que será abordado em seguida.

Gestão democrática da escola pública: entraves e possibilidades

A palavra democracia, assim como gestão, está imbuída de significado histórico que deve ser levado em consideração quando a utilizamos na contemporaneidade. É comum escutarmos essa palavra no nosso dia a dia quando estamos conversando sobre política, religião, economia, entre outros temas, isso acontece porque ela se tornou tão significativa que até aqueles que não se direcionam para o estudo mais aprofundado dela, conseguem emitir uma definição, mesmo que não tão articulada.

Uma das primeiras experiências de democracia pode ser atribuída a que os gregos desenvolveram na cidade de Atenas, essa democracia era de forma direta e se realizava no espaço restrito da cidade. A forma de democracia que os gregos efetivaram se processava por intermédio de um sistema de assembleias que tinha o poder de tomar as decisões políticas da cidade. Sobre isso, Cabral Neto (1997, p. 228) explica que:

O comparecimento à assembleia era teoricamente permitido a todo cidadão, não havia burocracia e o governo era exercido pelo povo. A condição de cidadania em Atenas, todavia, era adquirida apenas por pessoas do sexo masculino, com mais de dezoito anos de idade, filhos de pai e mãe atenienses. É possível indicar que a democracia ateniense, no plano das idéias, buscava criar as condições estruturais para assegurar, a todo aquele que tivesse adquirido o status de cidadão, a participação no controle dos negócios públicos.

Percebemos que a ideia de democracia ateniense, na sua forma de execução, traz a e de participação, porém essa participação era negada aos que não se enquadravam em um perfil de cidadão e que por consequência eram excluídos. A etimologia da palavra democracia é de origem grega, *demokratia* tem em sua base duas outras palavras gregas, a saber; *demos* que significa povo, distrito e *Kratos* que significa domínio, poder. No caso do termo gestão, sua etimologia vem do latim *gestio-ônus* que significa ato de gerir, gerência, administração. Para Cury (2008, p. 201), “o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (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”.

Na Idade Média, os ideários democráticos foram substituídos, politicamente, pelos ideários absolutistas. Cabral Neto (1997) afirma que com o passar do tempo o desenvolvimento do pensamento democrático foi ganhando força principalmente com o surgimento dos estados modernos e com a revolução burguesa que eclodiu na Europa nos séculos XVII e XVIII.

Bem, como não é nosso objetivo esgotar esse percurso histórico, esse prelúdio foi apenas para compreendermos que quando utilizamos as palavras democracia, democrática, democratização, etc., estamos pisando em um terreno cheio de sentidos e significados que evoluíram de acordo com o período histórico, o que nos leva a acreditar que não existe um único conceito para democracia, mas vários conceitos.

Durante a década de 1980 e 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a direcionar suas ações para a democratização da educação. Essa democratização foi representada por um processo de expansão do acesso e permanência no Ensino Fundamental obrigatório, de modo que incluíssem as camadas populares. Sobre isso, Oliveira (2009, p. 93) nos diz que:

A luta pela Educação Básica trouxe desde sua origem a concepção de democratização como acesso universal, como um imperativo, o que resultou na priorização no âmbito das políticas públicas, pelo menos por determinado tempo, dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Nesse contexto, o sentido de democratização está associado ao acesso à educação pública, mas Oliveira (2007) nos diz que essa democratização não chega ao nível do conhecimento, pois a falta de aprendizado, ou aprendizado insuficiente, faz com que às classes mais populares, que sofrem mais com esses problemas, sejam as mais afetadas e excluídas.

Os movimentos em prol da democratização e da valorização da escola pública incentivaram o processo de descentralização, esses movimentos tiveram início em meados da década de 1980 e visavam implantar processos mais democráticos e participativos nas escolas e no sistema educacional. Essa descentralização não foi feita apenas para distribuir funções da união para os estados e municípios, a finalidade era promover a autonomia das escolas, transferindo e ampliando o espaço da gestão escolar. Dourado (1998, p. 79) afirma que a gestão democrática é um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessa, as práticas educativas.

Sobre o processo de redemocratização política no país que colaborou para a aprovação da Constituição Federal de 1988, Cury (2008, p. 200) nos diz que:

O sucesso na retomada do Estado de direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que, no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de uma democratização substantiva pudessem inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação dos direitos sociais.

Assim, a Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo novos horizontes em prol de uma democracia participativa e representativa, tem como princípios a soberania popular, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, princípios estes que devem servir de parâmetro para a administração pública e para toda a sociedade brasileira.

O significativo avanço da Carta Magna, ao incluir o princípio da soberania popular, decorreu de um intenso processo de mobilização social, no

contexto da abertura política e de reivindicações pela democratização do Estado e por maior participação da sociedade no direcionamento das políticas públicas.

Neste cenário, novas medidas são efetivadas em todos os segmentos da sociedade. Dentre essas medidas, podem ser destacadas as experiências em orçamento participativo, participação em conselhos de gestão e realização de conferências de políticas públicas em diversos segmentos (educação, saúde e habitação), refletindo, assim, espaços em que a sociedade participa em condição de paridade para avaliar e propor políticas. Sobre o ensino formal nas escolas, o artigo 206 da CF de 1988, inciso VI, institui “o princípio da gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

Na educação, temos a aprovação, depois de oito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual traz alguns elementos importantes para a democratização da educação. Ademais, a constante busca pela qualidade da oferta educacional culminou em espaços importantes para a luta pela implementação de políticas públicas na área. O artigo 14 e 15 da LDBEN 9394/96 define que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.396/96, ao prever a constituição de Sistemas Municipais de Educação, reforça a necessidade de criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME), como forma de efetivar a gestão democrática da educação pública no art. 3º, inciso VIII. Esses Conselhos, que eram subordinados aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), por preceitos anteriores à Lei nº 5.692/71, agora assumem maiores poderes quanto às funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, ocupando posição fundamental na efetivação da gestão democrática dos sistemas de ensino, na busca da qualidade social da educação, bem como na consolidação da autonomia dos municípios no gerenciamento de suas políticas educacionais. No âmbito escolar,

foi dada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino elaborarem o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), construir colegiados, dentre outras opções que dão força à gestão democrática na escola.

Outro documento importante que demarca orientações da gestão democrática é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 com vigência de 10 anos. Esse documento determina planos, metas e estratégias para a política educacional do país no período de 2001 a 2010. Ele estabelece como um dos objetivos:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Esse documento reconhece a importância da participação não apenas da comunidade escolar, mas da comunidade local onde a escola está inserida, essa participação se dá por meio dos instrumentos de controle social citados anteriormente. A equipe gestora passa a dividir as responsabilidades com os sujeitos que estão envolvidos no processo. É importante destacar que essa participação precisa ser realmente efetiva e não apenas uma mera formalidade.

Com o passar do tempo, observamos uma reorganização da política de financiamento da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵, pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela Lei 9.424/96, que vigorou de 1996 a 2006. Esta política de financiamento da educação foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁶), que teve vigência até o final do ano de 2020, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07, pelo Decreto nº 6.253/07, com as alterações dos Decretos nº 6.278, de 29/11/07, e nº 6.571, de 17/09/08.

Esses Decretos Federais normatizam a criação e a implantação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do FUNDEB, que poderá ser dentro dos Conselhos Municipais de Educação. Desta forma, a sociedade,

5 Trata-se de uma nova forma de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, cuja maior inovação consiste na mudança da estrutura de financiamento desse nível de ensino, que: subvincula ao Ensino Fundamental parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (BONAMINO; LIMA, 2013).

6 Previsto para durar 14 anos, o FUNDEB pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal (DAVIES, 2006).

chamada a realizar o controle das políticas públicas inerentes ao ensino básico obrigatório, vive a necessidade de construir mecanismos eficazes para assegurar o controle e a fiscalização das políticas públicas, especificamente no que diz respeito ao financiamento da educação. Em se tratando das instituições escolares, os conselhos são instrumentos fundamentais de tomada de decisão no campo do controle social, representando a voz dos diferentes segmentos internos e externos à escola, deliberando sobre a construção e a gestão do Projeto Pedagógico, dentre outros elementos importantes do cotidiano escolar.

Conforme expresso na LDB nº 9.396/96, art. 14, os conselhos escolares têm como pressuposto o exercício do poder, materializado pela plena participação no processo decisório de modo a empreender os meios necessários para o alcance dos fins da escola, o que exige dos conselheiros uma participação qualificada, pois, do contrário, ficará comprometida sua verdadeira razão de ser, tendo em vista que estes se constituem em uma nova institucionalidade cidadã do exercício do poder na escola pública.

É evidente que esse processo possui muitos entraves, um deles é “o fato de a escola ainda enfrentar os desafios micro de seu cotidiano para pensar e efetivar uma proposta progressista de gestão democrática, tendo em vista a presença da cultura do paternalismo e do clientelismo na sociedade” (SANTOS; SALES, 2012, p. 177). Isso reflete, por exemplo, na reação de uma parcela de diretores escolares aos instrumentos de controle social como o Conselho Escolar, muitas vezes o diretor teme perder seu “poder” no controle da escola e termina sabotando o funcionamento desses instrumentos e por consequência retirando o direito real de participação da comunidade nas decisões.

Dessa forma, a busca pela gestão democrática está intimamente relacionada às formas de gestão que por meio de todos os instrumentos legais mencionados anteriormente, facilitaram o processo de democratização. Todo o processo de gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, a criação dos conselhos, a municipalização do ensino fundamental, a criação do FUNDEF e do FUNDEB, entre outros elementos, serviram para avançar no processo de democratização da educação.

Mesmo reconhecendo avanços no processo de participação da sociedade na gestão, percebemos, em muitos contextos, um pacto de mediocridade onde uma das partes finge que está realmente participando e a outra finge que essa participação está sendo realmente levada em consideração. Isso nos leva a refletir se temos, de fato, um processo democrático nas instituições de ensino.

A democracia expressa nos documentos legais e a praticada no interior das escolas refletem, em muitos casos, a democracia burguesa. Consideramos que a sociedade é marcada pelos conflitos e contradições de classes, não é delírio imaginarmos que os processos democráticos são influenciados por essa constante luta. Para Titora (1999, p. 48), “Em uma sociedade de classes

distintas e antagônicas não se pode atribuir à democracia um “valor em si”, pois seu sentido e significado variam de acordo com os interesses de classes”.

Para Marx, a luta de classes é o motor que impulsiona a história do homem em um processo de mudança do mundo social. Essas mudanças revelam os interesses de cada classe. Assim, a democracia burguesa possui sentidos diferentes da verdadeira democracia. Nos últimos anos percebemos um retrocesso nos processos democráticos com a chegada, em diversas esferas do poder, representantes da burguesia que desprezam processos mais democráticos, mesmo aqueles onde a participação é meramente figurativa.

No executivo, temos a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do Brasil, Jeanine Áñez na Bolívia, Pedro Sánchez na Espanha, Sebastián Piñera no Chile, entre muitos outros. Todos são representantes de uma extrema direita que não se esforça em esconder seus projetos classistas que não cabe a classe trabalhadora. Na ponta, nas instituições escolares, podemos encontrar a mesma visão de democratização burguesa quando diretores escolares assumem o papel de representação da voz do sistema e não a do povo, quando eles tomam decisões que agradam a minoria em detrimento da maioria.

Nesses momentos o diretor utiliza de suas prerrogativas para formarem conselhos figurativos que nada discutem sobre as decisões da escola e que cumprem apenas o papel de assinar as decisões previamente tomadas pelo sistema. Porém, a possibilidade de efetivação de uma democracia real está também na força da luta de classe, nos processos de formação, de conscientização de classe, da quebra de ideologias e da alienação do povo.

O papel do gestor escolar na efetivação da gestão democrática da escola pública pode refletir uma superação desses entraves ou pode simplesmente contribuir para processos menos democráticos.

Considerações finais

Vimos anteriormente que o objetivo geral do texto foi abordar historicamente as concepções de administração escolar e a gestão democrática da escola pública apontando seus entraves e possibilidades. A proposta de construção desse artigo se articula então com a temática geral do livro justamente no ponto em que, estudar gestão educacional e escolar, nos proporciona subsídios para defender uma educação pública, democrática e de qualidade, principalmente em tempos de ameaças à democracia e aos direitos sociais conseguidos com tanto esforço.

Os temas trabalhados no artigo possuem um propósito de aproximar o leitor com o tema da gestão educacional e escolar, por exemplo, o primeiro tópico, faz uma abordagem histórica da gestão escolar no Brasil mostrando que a forma que concebemos a organização dos sistemas e unidades escolares

recebeu e ainda recebe influência da forma que se organiza uma empresa com fins lucrativos.

Percebemos também que a gestão pautada na concepção democrática, colocada nos documentos legais, não necessariamente representa a real democracia haja vista que as instituições estão imersas em uma sociedade marcada pela divisão de classes sociais que estão em constante luta e essas lutas representam grande parte dos entraves para uma real efetivação da democracia. O que marca as possibilidades é a necessidade de superar a democracia burguesa como forma de chegarmos a um processo realmente mais democrático.

Consideramos assim que, no decorrer do texto, o objetivo geral foi sendo alcançado na medida em que chegamos ao resultado onde alcançamos entendimentos mais sólidos do processo de gestão educacional e escolar. Como uma abordagem inicial, não tivemos expectativas de esgotamento das discussões trabalhadas no texto. Caberá ao leitor buscar um aprofundamento nas leituras dos referenciais apresentados no texto e outros que achar necessário.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. Gestão da Educação: O Município e a Escola. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147- 176.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011/2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 9 maio 2020.

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVERA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 15-44.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Makron Books, 1999. p. 37-98.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. *In*: OLIVERA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 199-206.

DOURADO, Luiz Fernando. A escola de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. 120 p.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame nacional de desempenho dos estudantes: uma análise dos usos dos resultados do Curso de Pedagogia da UEMA.** Brasília: [s. n.], 2013. 326 p.

HORA, Dinair Leal da Hora. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva.** 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Mf livros, 2008.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto contexto – enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 508-514, set. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 maio 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 91-112.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 2.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010.

TOTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p. 109-126, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2021.

AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E O PROTAGONISMO DO TERCEIRO SETOR NA GESTÃO ESCOLAR DO MARANHÃO: o Programa Gestão Nota 10 em questão

Prof. Dr. Antonio Sousa Alves⁷

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A Reforma do Estado no Brasil redefiniu o seu papel e significou a transferência, para o setor privado, de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderia ser regulada pelo mercado. É sob essa perspectiva que trazemos para análise, nesse texto, a emergência e consolidação do das parcerias público/privadas e suas interfaces com as reconfigurações da gestão da educação básica. Portanto, discutir o seu papel, através da análise de suas políticas e práticas na área educacional, em particular, na gestão educacional/escolar não é tarefa fácil. Essa dificuldade se instaura, sobretudo, diante da pluralidade de concepções acerca do papel do Estado no tempo presente, e do hibridismo que tem permeado as funções e relações entre Estado, Sociedade Civil e Mercado.

A Reforma do aparelho estatal se materializou por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) implementado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), dando origem a um novo paradigma de gestão pública com desdobramentos na área educacional, que passou a ter como referência princípios de gestão eficiente, representada pela otimização de resultados e racionalização de recursos (ALVES, 2015).

Assim, seguindo a lógica do ideário neoliberal, o PDRAE trouxe um receituário de superação da crise do Estado, por meio de algumas estratégias: a privatização que consiste na transferência para o setor privado das atividades lucrativas; a publicização voltada para a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta; e a terceirização como processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER PEREIRA, 1997).

7 Doutor em Educação (PPGED/UFPA). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) – UFMA. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA. É professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: as.alves@ufma.br / antonio.alves@uemasul.edu.br.

Compreendemos que o viés pós-reforma do Estado brasileiro favoreceu a intensificação de sujeitos ditos sem interesses lucrativos como o chamado “Terceiro Setor” que passaram a atuar junto ao Estado na gestão de políticas educacionais, compreendendo a formulação, implantação e avaliação das iniciativas voltadas para a educação básica, na forma, inclusive de materialização do currículo e a organização das escolas (VALE, 2017).

Para a compreensão mais ampla desse fenômeno, Morales (1998, p. 16) aponta três vias de “organizar a provisão de serviços e atividades que envolvem externalidades positivas importantes e asseguram direitos sociais”, sendo divididas em: **Primeiro Setor** que seria o Estado (público); **Segundo Setor** que seria o Mercado (privado) e; **Terceiro Setor** que não seria nem Estado nem Mercado e, em tese, não estaria corrompido por interesses privados e poderia servir como ponte de diálogo entre Estado e Mercado.

Assim, a partir dos aspectos relacionados à Reforma do Estado, com suas repercussões na educação básica pública, por meio das estratégias do setor privado é que trazemos como questão de investigação e análise: Quais os efeitos das parcerias público/privadas para a gestão da educação no estado do Maranhão?

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa por meio de uma revisão de literatura sobre a temática gestão gerencial, parcerias público/privadas e Terceiro Setor. Com a finalidade de trazer evidências, foi feito um levantamento, a partir de estudos já realizados Peroni (2005, 2006, 2007, 2008, 2009), Adrião e Peroni (2005, 2009, 2011), Santos (2009, 2011, 2012) e Alves (2015) entre outros autores que têm apresentado significativos dados a respeito da realidade dos diferentes municípios e Regiões onde as parcerias foram celebradas com o Instituto Ayrton Senna para implementação e execução do Programa Gestão Nota 10.

Nesse sentido, este artigo está estruturado em quatro momentos: (i) uma introdução onde apresento a contextualização do tema e sua relevância na análise das políticas educacionais implementadas no campo da gestão educacional do Maranhão; (ii) um tópico de desenvolvimento de teorias e conceitos sobre as parcerias público/privadas; (iii) um terceiro tópico onde trago, para o diálogo, alguns impactos do Programa Gestão Nota 10 para a gestão escolar da rede estadual do Maranhão; (iv) nas considerações finais, faço uma síntese da improdutividade das parcerias público/privadas e dos seus efeitos negativos para o espaço público.

O modelo gerencial, as parcerias público/privadas e o protagonismo do terceiro setor na gestão pública

O processo de redemocratização do Brasil iniciado com a Constituição Federal de 1988 foi marcado por uma série de conquistas oriundas das sucessivas lutas sociais vivenciadas durante a década de 1980. No entanto, a

democratização e a universalização do acesso aos direitos sociais passaram a ser ameaçados com a ascensão da política neoliberal adotada pelo governo do então presidente Fernando Collor de Melo no início da década de 1990, derivadas em grande parte de orientações de organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, consensuadas pelas elites dirigentes brasileiras.

Nesse contexto, as políticas públicas, de forma particular, as que orientam as determinações educacionais a partir da década de 1990 traduzem uma nova reconfiguração da relação entre o público e o privado. Assim, as políticas educacionais não são somente determinadas pelas mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas são partes dessa mudança. No cenário brasileiro, a atual política de educação representa os ideais do projeto de Reforma do Estado que tem por diagnóstico a perspectiva proposta pelo neoliberalismo e partilhado pela Terceira Via de que a crise estrutural e financeira é do Estado (PERONI, 2005). Ao que acrescentaríamos dizendo que, para os neoliberais foi, em parte, determinada pela intervenção do Estado e nas suas próprias formas de administração pública: rígida, centralizadora, burocrática, inflexível, ineficiente e vulnerável à corrupção e/ou desmandos.

Derivam de tal lógica a configuração de política educacional desencadeada a partir da década de 1990 com a Reforma do aparelho do Estado se materializou em um documento síntese denominado *Plano Diretor da Reforma do Estado* – PDRAE implementado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC. A Reforma do Estado cria um novo paradigma de gestão pública que impõe novos desdobramentos para a gestão educacional além de ter como referência princípios de gestão eficiente sob a ótica de otimização de resultados e da racionalização de recursos.

A justificativa apontada pelo então ministro Bresser Pereira para a Reforma do Estado tem como premissa a crise fiscal oriunda do Estado interventor. No entender de Peroni (2005) mais do que uma crise fiscal, a década de 1990 apontava uma expressiva crise da estrutura do capital, de forma que a crise fiscal representou uma estratégia utilizada pelo governo para legitimar a Reforma do Estado.

O modelo gerencial, apesar de apresentar variações nos diferentes contextos em que foi adotado, possui algumas características que podem ser generalizadas, a exemplo da produtividade, descentralização, eficiência na prestação de serviços, *accountability*, flexibilização e a transparência.

Desse modo, o modelo gerencial, apresenta, além dessas características, as seguintes diretrizes: profissionalização da alta burocracia, a transparência da administração pública, a descentralização da execução dos serviços públicos, desconcentração organizacional nas atividades exclusivas do Estado, e orientação para o controle de resultados (CLAD, 1998).

A reforma gerencial da administração, no documento do CLAD (1998), é considerada fundamental para aumentar a governança do Estado, bem como para melhorar a governabilidade democrática do sistema político.

Nesse sentido, o modelo gerencial defendido, como forma de possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência da administração pública. Assim, [...] não se trata, portanto, apenas de criar um Estado mais efetivo e eficiente; é fundamental instituir um Estado verdadeiramente democrático na América Latina (CLAD, 1998, p. 8).

Na área social, a alternativa é reforçar o papel do Estado como formulador e financiador das políticas públicas. Nesse sentido, o modelo gerencial defendido, como forma de possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência da administração pública.

Sob essa lógica, a relação entre o público/privado vem sofrendo mudanças, particularmente a partir da década de 1990, com o movimento de reconfiguração do Estado capitalista. A crise vivida pelo capital suscitou, nesse contexto, novas estratégias de superação. Assim, a explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e Terceira Via são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital.

No Brasil, a Reforma do Estado formulada por Bresser Pereira teve como escopo a definição de metas em resposta às exigências apresentadas pelos organismos internacionais, compreendendo: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real, convertidas no PDRAE.

É nesse contexto que a relação entre o público/privado sofre mudanças com a ampliação do setor privado, estimulada pelo Estado que passou a assumir como discurso oficial: sem a participação da iniciativa privada seria impossível avanços na área social, incluindo a educação. Portanto, a crise produzida pelo capital, que implicou a redefinição do papel do Estado, suscitou novas estratégias de superação, a saber: explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e o Terceiro Setor são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital (PERONI, 2007).

Com essas formas de intervenção, o capital produz sua própria crise, exigindo a modificação da estrutura estatal, em vista da própria existência do capitalismo que encontra no neoliberalismo sua forma de resistência. Assim, compreendemos que ocorre um processo sócio metabólico do capital, que perpassa a organização e as relações de trabalho, de modo que a realidade social vai se redefinindo ou reconfigurando.

A Reforma promovida pelo PDRAE aponta para um sistema de administração gerencial por meio de um processo de controle social e da constituição

do quase-mercado (como algo que não é mercado nem é público, sob a regulação do Estado). A gestão gerencial entendida como um modelo de gestão que favorece o pragmatismo dos resultados tendo por base uma concepção empresarial pode apontar resultados mais eficientes na educação pública. Assim, os princípios da gestão gerencial invadem a esfera do público a partir das parcerias público/privadas.

Com base nesse contexto de reconfiguração e de Reforma do Estado, é que o Terceiro Setor é estimulado à participação na execução de políticas sociais. Assim, o Terceiro Setor passa a ser um agente de promoção e manutenção do bem-estar social. Segundo Peroni (2006), o Terceiro Setor vem assumindo poder econômico/político e resumindo a ação do Estado diante das políticas públicas.

O Terceiro Setor, aqui entendido como algo próximo ao que se entende como sociedade civil organizada modifica a questão social quando repassa a responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, torna as políticas sociais focalizadas atendendo a grupos e ainda, promove uma descentralização administrativa que transfere competências sem os recursos necessários para sua execução (MONTAÑO, 2005).

Nesse sentido, o Terceiro Setor, a partir das diretrizes do PDRAE, tem o desafio de assumir e executar as políticas sociais sendo agente de transferência das responsabilidades Estado. Sua regulação está presente com a Lei das Organizações Sociais – OS (Lei nº 9.637/98) e Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP (Lei nº 9.790/99).

No contexto de reconfiguração e de Reforma do Estado, o Terceiro Setor é estimulado à participação na execução de políticas sociais passando a ser um agente de promoção e manutenção do bem-estar social que vem assumindo poder econômico/político e resumindo a ação do Estado diante das políticas públicas (PERONI, 2006).

Assim, o Terceiro Setor modifica a questão social quando repassa a responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, torna as políticas sociais focalizadas atendendo a grupos e ainda, promove uma descentralização administrativa que transfere competências sem os recursos necessários para sua execução (MONTAÑO, 2005).

Montaño (2014) destaca que o “Terceiro Setor” funcionaria como um “canto de sereia” que seduz os marinheiros de primeira viagem com seu belo canto de que estaria a serviço do público sem interesses privados mercantis e recebe recursos do Estado, por exemplo, por meio de parcerias na educação.

Consideramos, entretanto, o mencionado setor possui interesses privados, porque defende ideologias de pequenos grupos que são materializadas em políticas públicas.

O uso do termo “Terceiro Setor” desloca, assim, a atenção dos desavisados para pensar nas ações sociais solidárias, desenvolvidas voluntariamente, no âmbito da sociedade civil um verdadeiro “canto de Sereia”, inclusive aos ouvidos daqueles que honestamente almejam a igualdade e justiça social” (MONTAÑO, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, o Terceiro Setor materializa a relação entre público/privado por ser uma estratégia de afirmação de reconfiguração do estado capitalista. Para Peroni (2007, p. 12): “com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado”. As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não estatal por meio de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

Para Montano (2005) o Terceiro Setor é consequência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital.

Nesse sentido, o Terceiro Setor ressignificou o conceito de cidadania, agora intimamente ligado ao de “solidariedade social”, que transmuta os direitos sociais em “benefícios” representando uma inversão da função do Estado e um retrocesso na garantia de certos direitos sociais que passam para o âmbito privado do Mercado, ou para o da “filantropia social” (ALVES, 2015). Para Marx e Engels a propriedade privada em sua dimensão conceitual e jurídica, paralelamente, também, traz-se a perspectiva de Estado e de sociedade civil que se constrói em cada estrutura social, em cada momento histórico particular do capitalismo.

Tem-se, a partir da implementação de estratégias dessa natureza, a configuração dos mecanismos chamados de *quase-mercado*, que indicam a quebra da linha divisória entre o público e o privado. Há nesse *quase-mercado* a perda da característica eminentemente pública, a mesclagem do público com o privado, e a atenuação do papel do Estado que passa de provedor a fiscalizador da oferta de serviços, principalmente na área social (ALVES, 2015).

Na educação, o *quase-mercado* vai materializar-se principalmente através de novas modalidades de financiamento, fornecimento, gestão e regulação estabelecidas nas “(contra)reformas” educacionais.

É nessa lógica que se materializa a relação entre o público e o privado, por ser esta uma estratégia de afirmação da reconfiguração do Estado capitalista. Segundo Peroni (2006, p. 12), “com o público não-estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado”. As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não-estatal através de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

Alguns impactos do Programa Gestão Nota 10 na gestão escolar do Maranhão

Com base nessas considerações, é que trazemos para discussão as ações desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna no campo das políticas de educação. O Programa Gestão Nota 10 parte do pressuposto de que há consolidado no ensino público um princípio de ineficiência. Assim, introduz políticas de acompanhamento e controle dos resultados educacionais junto às escolas e Secretarias de Educação nos sistemas municipais e estaduais. Para os fins desta pesquisa analisei o processo de implementação e execução do programa GN10 junto à rede estadual de educação básica de Imperatriz no Estado do Maranhão.

Nessa perspectiva, o Programa Gestão Nota 10 tem por objetivo institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que substituam a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso. Foi a partir dessa perspectiva que identifiquei a inserção de características da lógica da gestão gerencial, próprias do setor privado. Assim, está voltado para o gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias com o a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e de promover o sucesso do aluno. Para isso, defende a existência de escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores preparados e com apoio gerencial e pedagógico das Secretarias de Educação. Para tornar essas ações possíveis, investe no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, nas unidades escolares e nas Secretarias de Educação.

O Instituto Ayrton Senna estabelece a “Rede Vencer”, que engloba um conjunto de programas que visam funcionar como uma solução para a educação pública, pois partem da premissa de que o Estado é ineficiente na oferta e gestão das políticas educacionais. De forma que sua metodologia utilizada promove o acompanhamento de resultados da aprendizagem dos alunos, além de fazer trabalho de fortalecimento das lideranças da escola (gestores, professores e supervisores) e de profissionais das Secretarias de Educação, por meio de um controle gerencial sistemático, temporal desde o trabalho do diretor escolar, passando pelos técnicos, professores e alunos, cujos desempenhos devem seguir um padrão previamente determinado pelo Instituto Ayrton Senna.

Dentre os programas do Instituto Ayrton Senna, destacamos o *Programa Escola Campeã* que tem objetivo fortalecer a gestão do sistema educacional e da escola e o *Programa Gestão Nota 10* que visa ser uma solução para a educação pública. Para fins deste estudo, iremos especificar o “Programa Gestão Nota 10” e seu processo de implantação junto a rede estadual de educação básica do Maranhão.

O Programa Gestão Nota 10 parte do pressuposto de que há consolidado no ensino público um princípio de ineficiência. Nessa perspectiva, introduz políticas de acompanhamento dos resultados dos alunos. Essa atuação junto às escolas e Secretarias de Educação se efetiva promovendo um contrato de gestão onde o público perde sua essência, pois princípios de gestão privada se incorporam na relação de parceria.

O Programa Gestão Nota 10 configura-se como elemento de parceria público/privada, que prima pela execução de ações próprias do Estado. Isso reforça “as mudanças no papel do Estado e redefinem as fronteiras entre o público e o privado principalmente entre o público não-estatal e da gestão gerencial proposta pelas parcerias” (PERONI, 2009, p. 10).

Analisando as repercussões da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o governo do Maranhão via implementação do Programa Gestão Nota 10 na rede estadual de ensino, percebi como esse processo de mercantilização das ações educativas, via gestão da educação básica, se intensificou pós década de 1990 com o refinamento das parcerias público/privadas.

Na realidade estudada, ou seja, o estado do Maranhão, destaco que:

- i. O Programa Gestão Nota 10 valoriza o caráter gerencial do desempenho das atividades do diretor escolar inserindo na dinâmica administrativa da escola seus próprios instrumentos de gestão voltada para o resultado, para o controle e para o sucesso do aluno, reforçando a lógica da competitividade e de produtivismo próprios do mercado;
- ii. uma das diretrizes do Programa Gestão Nota 10 é alterar a rotina do gestor que passa a trabalhar com um “plano de metas” e elabora uma agenda diária e anual de atividades que precisa executar;
- iii. a inserção aos elementos da gestão gerencial na gestão escolar via Programa Gestão Nota 10 escamoteia a possibilidade de efetivar o desenvolvimento de uma gestão pautada na democracia;
- iv. os temas da participação e autonomia, categorias da gestão democrática, sofrem uma ressignificação na lógica do gerencialismo;
- v. as escolas da rede estadual de ensino e seus atores receberam instruções do Programa Gestão Nota 10 sobre como realizar o trabalho administrativo e pedagógico, hierarquicamente, por intermédio das decisões emanadas do IAS;
- vi. o Programa Gestão Nota 10 inseriu elementos da gestão gerencial nas escolas da rede estadual de ensino e alterou a essência do espaço público, na medida em que aplicou os princípios da administração das empresas do setor privado;
- vii. a formação dos gestores na concepção defendida pelo programa GN10 inculcou uma ideologia de gerencialismo na prática do gestor

- da escola e descaracterizou a perspectiva de efetividade da gestão democrática;
- viii. o Programa Gestão Nota 10 estabeleceu o controle das atividades do gestor escolar e o gerenciamento da escola.

Considerações finais

As análises empreendidas neste trabalho nos revelam alguns indicadores que demonstram a política estabelecida para a educação, especialmente a partir da década de 1990 com a Reforma do Aparelho do Estado e a institucionalização das parcerias público-privadas representadas pelo Terceiro Setor. Podemos identificar, assim, o surgimento de um novo sujeito sem interesses mercantis aparentes na condução das políticas educacionais junto ao Estado, mas que mascara defesas da lógica neoliberal, por meio da responsabilização dos sujeitos pelos resultados, minimização do papel do Estado e captação de recursos públicos com gestão de grupos privados, diretamente vinculado aos interesses do mercado (Segundo Setor).

Diante desses fatores, ficou evidente que as mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado, principalmente por meio das parcerias do Estado com o Terceiro Setor. Nesse sentido, a parceria do governo do Maranhão com o IAS para implementação do programa GN10 na rede de ensino disseminou entre os diretores das escolas estaduais uma ideologia do sucesso e da produtividade pautada nos resultados e na lógica de mercado que orienta o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da Gestão Gerencial na Educação.** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Estado Brasileiro.** Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

CLAD – CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. Uma nova gestão pública para a América Latina. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 1, jan./mar. 1998.

MONTAÑO, Carlos. **O Canto da Sereia:** crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção estatal. São Paulo: Cortez, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 8, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE – RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor; as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 30, p. 761-778, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos. Gestão educacional, democrática e controle social. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas de educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Monteiro dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5426999. Acesso em: 14 out. 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: uma análise sobre a implementação no Sistema Público de Ensino do Estado do Maranhão

*Profa. Gardenia Salazar Rodrigues da Silva*⁸

*Profa. Lígia do Socorro S. Gonçalves*⁹

*Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque*¹⁰

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O presente estudo aborda como temática o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), como política pública educacional que abrange todas as escolas no âmbito da educação básica brasileira. O objetivo foi analisar a implementação do PNAE em escolas públicas da educação básica no Maranhão, buscando apreender a materialidade e a efetividade dos objetivos do programa. Na especificidade, o estudo se dedicou a fazer um levantamento de ações pertinentes ao programa no estado do Maranhão no sentido de identificar a situação atual dessa política.

O PNAE uma das políticas mais antigas e de maior amplitude no âmbito da alimentação e nutrição escolar, com mais de 60 anos de existência. Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNAE, é um programa de assistência financeira suplementar com vistas a garantir, no mínimo, uma refeição diária aos alunos das escolas públicas do país.

A apreensão do objeto de estudo foi possível devido determinadas fontes bibliográficas, documentais e estatísticas, entre outras informações coletadas em fontes oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do governo do estado do Maranhão/Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), (MARANHÃO, 2015, 2017, 2019).

Sua relevância encontra-se, também, na possibilidade de ampliação do conhecimento acerca de como se dá sua implementação, sobretudo, pelo fato de tratar-se de uma política que busca em suas ações contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Apesar de configurar uma das políticas brasileiras

8 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: gardsalazar@yahoo.com.br

9 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: ligia_educacao@gmail.com

10 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: svalbuquerque@uol.com.br

mais antiga, poucos estudos tratam o tema com profundidade de forma que possibilite fazer afirmações quanto ao alcance de seus objetivos. Diante deste fato, o presente estudo suscita como premissas as seguintes questões norteadoras: como se dá a implementação do PNAE no Estado do Maranhão? O PNAE tem alcançado seus objetivos? Quais seus avanços e principais desafios?

Financiamento da educação no âmbito do PNAE

No Brasil, as reformas educacionais que vem sendo implantadas desde o final da década de 1960 vêm confirmando a necessidade de implementar políticas públicas educacionais capazes de criar condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Todavia, esse propósito esconde objetivos como os de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, posto que o atendimento educacional no âmbito das políticas educacionais de cunho neoliberais torna-se fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista. Nesse sentido, tem ganhado, cada vez mais, importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica, principalmente pelo fomento de programas e ações voltados para ampliar as matrículas e garantir a frequência escolar nos sistemas públicos de ensino.

Essa importância relativa conferida ao atendimento educacional constituiu-se em propostas de cunho eminentemente ideológico, visando a uma nova estratégia de atuação relacionada diretamente à crise estrutural do capitalismo, que precisa criar novos meios para operar as contradições do sistema. Estas propostas, geralmente provenientes do Banco Mundial (BM), passam a fazer parte dos sustentáculos ideológicos do neoliberalismo, que atribuem à educação importância decisiva para o crescimento econômico (ALBUQUERQUE, 2012).

Na trajetória dessas mudanças, a educação brasileira vem passando por enormes desafios desde sua redemocratização no início dos anos 1980. Em 1988, com a Constituição Federal, estabeleceu-se como um dos princípios fundamentais, educação como direito de todos, colocando sobre o Estado a responsabilidade de provê-la, nas suas amplas dimensões, garantindo a qualidade da educação pública e a gestão democrática em todos os sistemas de ensino, seja municipal, estadual ou federal.

Muitos fatores indicam que a educação cresce em importância face ao ambiente de competitividade que se instala, demandando estratégias de ação do poder público para que esses princípios constitucionais se tornem efetivos na oferta da educação pública. A educação torna-se, assim, importante dimensão que passa a ocupar centralidade nos discursos e nas políticas, como

fator de competitividade. Para a vasta maioria da população, a escolarização passa a ser fator predominante para galgar postos no mercado de trabalho e para aumentar a renda.

Inserir-se nesse cenário discursivo a questão do financiamento da educação como fator para garantir a implementação de políticas, programas e ações com vistas ao atendimento universal na educação básica. Embora com maior visibilidade a partir dos anos 1990, a questão do financiamento remonta décadas pretéritas, não como uma das principais atribuições do Estado, pois este foi omissivo desde a Constituição Imperial de 1824, mas como uma necessidade para garantir, minimamente, condições de acesso e permanência na educação básica pública.

Posto dessa forma, a temática financiamento no Brasil está diretamente associado ao histórico das políticas públicas, sobretudo no âmbito social e educacional. Um histórico marcado de mudanças não substanciais no que se refere ao aspecto financeiro. O final do século XX e início do século XXI, configuraram-se neste contexto um período de mudanças e avanços marcantes na questão. Neste contexto, o PNAE, tratado neste estudo, compõe o escopo das políticas públicas brasileiras de ampla abrangência, que mesmo sendo uma das mais antigas depende do financiamento para suas ações.

Como precursora do PNAE, a Campanha da Merenda Escolar, em 1955, já determinava que todos os encargos da Campanha seriam atendidos com recursos orçamentários específicos, através do Decreto nº 37.106 de 1955, e este foi reavaliado em 1956 para que a legislação permitisse convênios com entidades internacionais e apontou que, além dos recursos orçamentários específicos, a ação também seria financiada por recursos provenientes das entidades internacionais, a título de contribuição ou de auxílio. Até 1960 os alimentos distribuídos eram obtidos por doação de instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e Ministério da Agricultura dos Estados Unidos, através do Programa Alimentos para a Paz.

Na década de 1980 o Programa passa a ser coordenado pela Secretaria Executiva do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a partir daí, inclui-se a descentralização como um elemento norteador de sua implementação, destacando a municipalização e a participação da comunidade. Em 1988 a promulgação da Constituição Federal, garantiu a alimentação para todos os alunos do ensino fundamental, estendido também à educação infantil e às creches.

O FNDE, órgão financiador do PNAE, foi criado na década de 1968 e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Sua finalidade é de captar recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência ao educando. A partir de 1993 a meados de 1998, o Programa foi descentralizado com

a celebração de acordos com Estados, Distrito Federal e Municípios para melhorar a empregabilidade dos recursos.

Com o processo de descentralização e desburocratização, o gerenciamento dos recursos financeiros, bem como a execução do PNAE ficaram sob a responsabilidade das unidades escolares, sob a orientação da Coordenação de Merenda Escolar e acompanhamento do Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

As entidades executoras têm autonomia para administrar os expedientes provenientes do programa. O valor a ser repassado para a Instituição Executora é calculado da seguinte forma: $TR = \text{Número de alunos} \times \text{Número de dias} \times \text{Valor per capita}$, e o TR será o total de recursos a serem recebidos. Do montante do recurso enviado, 70% do dinheiro deve ser aplicado em produtos básicos.

Conforme a Constituição Federal de 1988, a alimentação escolar seria financiada por recursos das contribuições sociais e outros recursos orçamentários, mantendo a categoria de financiamento introduzido anteriormente e separando este financiamento dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. O PNAE é previsto no orçamento nacional nas ações da Seguridade Social, que correspondem a “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”.

Atualmente o Programa é financiado por duas fontes do orçamento federal, correspondentes a recursos ordinários e contribuição sobre a receita das loterias. Os recursos ordinários constituem a principal fonte do orçamento público nacional e reúne os recursos de mais de 300 impostos e contribuições como, por exemplo: imposto de renda, contribuições sobre serviços de telecomunicações e comercialização de petróleo e derivados (BRASIL, 2001).

O financiamento do PNAE demonstra que desde o início do programa o governo brasileiro geriu os recursos utilizando-se de instrumentos legais do poder executivo para prever a alocação de recursos à alimentação escolar, mesmo quando ainda acontecia em parceria com organismos internacionais. Com a nova Constituição Federal em 1988, a alimentação escolar foi reconhecida como um direito para os alunos das escolas públicas brasileiras, culminando no fortalecimento do programa até a adoção da Lei da Alimentação Escolar, em 2009, pelo Congresso Nacional.

Em algumas situações, a exemplo das loterias, a legislação indica que os recursos devem ser destinados à alimentação escolar, entre outros programas. E para outras fontes de financiamento, a alimentação escolar é contemplada por fazer parte do conjunto de programas da seguridade social. O Brasil é um exemplo que demonstra a importância de previsão legal de alocação orçamentária para alimentação escolar e, assim, garantir a estabilidade no

financiamento do Programa, mesmo que as fontes de recursos do orçamento nacional oscilem ao longo dos anos e da evolução da legislação fiscal do país. Além de facilitar a inclusão do programa na elaboração e negociação do orçamento federal junto ao Congresso Nacional, os marcos legais permitem a sustentabilidade do PNAE, mesmo em contextos de contingenciamentos orçamentários e o progressivo fortalecimento do programa em seus 60 anos de história.

Programa Nacional de Alimentação Escolar: contexto histórico e legal

Tratar políticas educacionais implica a compreensão e o conhecimento do contexto histórico e, sobretudo, as bases legais que lhes deram e dão suporte ao longo de sua trajetória. Neste aspecto considera-se relevante realizar um resgate de seu histórico e dos aspectos legais para se compreender o estado atual desta política tanto em âmbito nacional quanto no Estado do Maranhão.

Criado na década de 1950, o PNAE retrata em seu histórico diferentes fases de um processo evolutivo. Segundo Bezerra (2003), este processo, como abastecimento, passou por diferentes fases, a saber: a internacional (1955-1973); a nacional centralizada (1973-1993); e a nacional descentralizada (1993 aos dias atuais). Pontua-se em seu trajeto um período inicial marcado por doações de gêneros alimentícios de instituições internacionais. Atualmente o programa funciona com produtos produzidos no Brasil.

O PNAE atende mais de 40 milhões de estudantes em todo o Brasil. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis, o PNAE oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional aos alunos da rede de ensino pública nos 200 dias letivos do ano. O Programa também apoia o desenvolvimento social e a agricultura através da compra da agricultura familiar.

Na década de 1940 com o intuito de fornecer alimentação para os estudantes, algumas escolas começaram a promover uma organização interna para promover renda e poder fomentar essa alimentação, assim surgindo as “caixas escolares”. O governo não subsidiava nenhuma categoria de verba para as escolas destinarem a alimentação. (FNDE, 2019). Somente na década de 1950, efetivamente, o governo federal iniciou a oferta de alimentação escolar a todos os estudantes, no entanto, de forma precária.

Assim, em 31 de março de 1955, o então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira assinou o Decreto nº 37.106 e através deste criou a Campanha da

Merenda Escolar (CME). Seu histórico é marcado por mudanças nas diferentes nomenclaturas como nos avanços e conquistas. Em 1956, passou a denominar-se Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME), com o intuito de abranger todo o país. Em 1965, passa por nova alteração passando a se chamar Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

Segundo a Constituição Federal de 1988, capítulo II, Art.6º, é garantido a todos o direito à saúde, à educação e à alimentação. Nesse sentido, o direito à educação se encontra garantido no capítulo III, seção I, pelo art. 205. Também se encontra no art. 208, inciso VII, que em todas as etapas da educação é dever do Estado fornecer material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Em 1994, se deu o processo de descentralização dos recursos para execução do Programa, mediante celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal (FNDE, 2019). A partir de 1998, o PNAE passou a ser gerido pelo FNDE e tem a responsabilidade de transferir a verba destinada pela União para a merenda escolar. Os recursos passados pela União devem ser acrescidos pelos estados e municípios, além de zelar pela diretriz, coordenação, fiscalização e execução do programa. A execução desse programa se dá através das Secretarias Estaduais de Educação nos estados brasileiros e também no Distrito Federal. Já os municípios ficam sob os encargos das prefeituras municipais, além das escolas federais.

Uma importante conquista do programa foi a instituição, em cada município brasileiro, do CAE como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa, a partir de outra reedição da Medida Provisória (MP) nº 1.784/98. Importa levar em conta a importância e a relevância dos órgãos de controle social, tendo em vista o papel que desempenham no acompanhamento e na avaliação de políticas públicas que envolvem financiamento com recursos públicos. Assim posto, os programas do FNDE e, em particular, a PNAE precisam ser conhecidos e acompanhados por instâncias representativas da sociedade civil diretamente relacionadas à comunidade escolar. Nesse sentido, cumpre às instâncias de acompanhamento e fiscalização de políticas de financiamento conhecerem o os objetivos e o contexto histórico de cada política para o pleno exercício do papel que devem desempenhar.

Em relação ao contexto histórico do PNAE, o século XXI é marcado por uma série de avanços e conquistas. Dentre os Principais avanços — Através da Medida Provisória nº 2.178, de 28/6/2001, destaca-se a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos, considerando os hábitos alimentares

regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local. Outro aspecto que merece destaque é a presença do nutricionista como responsável técnico pelo Programa, bem como do quadro técnico composto por esses profissionais em todas as Entidades Executoras, o que permitiu uma melhoria significativa na qualidade do PNAE quanto ao alcance de seu objetivo, além da parceria entre FNDE e as Instituições Federais de Ensino Superior.

Em 2009, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes do Programa Mais Educação, e de jovens e adultos, e a garantia de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar (FNDE, 2019).

Acrescentem-se, ainda, aos alcances do Programa a inclusão do atendimento, em 2013, para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) semipresencial e para aqueles matriculados em escolas de tempo integral; além do aumento do valor repassado aos discentes matriculados em creches e pré-escolas, sob a diretriz da política governamental de priorização da educação infantil.

Em 2013, a publicação da Resolução FNDE nº 26, que fortalece um dos eixos do Programa, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), essa medida vai ao encontro das políticas públicas atuais relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Finalmente em 2015, destaca-se a Resolução nº 4/FNDE, considerando o fortalecimento da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local (FNDE, 2019).

Caracterização do PNAE

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa federal que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudante de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (mês 02 ao 11) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. É acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio do CAE e também pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público. (FNDE, 2019).

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido conforme a etapa e modalidade de ensino, conforme Quadro abaixo:

Quadro 1 – valores dos repasses por níveis e modalidades de ensino (R\$/per capita)

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO VALOR	
Creches	1,07
Pré-escola	0,53
Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino fundamental e médio	0,36
Educação de jovens e adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	0,53

Fonte: Portal do FNDE/MEC (2021).

No que se refere ao financiamento do programa, com base no Portal do FNDE, o repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos CAE, pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela O PNAE é uma ação reconhecida ao nível mundial, em especial, na América Latina, dado seus pressupostos e objetivos voltados à alimentação escolar, conforme previstos em sua legislação:

Art. 4º O Programa nacional de Alimentação Escolar PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeição que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

São atendidos pelo programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). Vale destacar que o orçamento do PNAE beneficia milhões de estudantes brasileiros, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal.

O percurso do programa é marcado por conquistas também no aspecto legal. Foram muitas as mudanças até chegar à sua versão atual. Destaca-se como base legal que regulamenta o programa as seguintes normativas:

- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009;
- Resolução CFN nº 465/2010
- Nota Técnica nº 01/2011 — COTAN/CGPAE/DIRAE/FNDE
- Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013
- Nota técnica nº 01/2014 – COSAN/CGPAE/DIRAE/FNDE

Foi com a promulgação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil (LOSAN) – Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que se tornou possível criar o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Nesse sentido, a Lei:

Estabelece as definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), por meio do qual o poder público, a participação da sociedade civil organizada, formulará e implementará políticas, planos, programas e ações com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada (BRASIL, 2006, o Art. 1º).

Outra determinação desta Lei é quanto as atribuições do Estado em garantir políticas que favoreçam à garantia da segurança alimentar e nutricional da população, tendo em conta a garantia constitucional, ficando definido (BRASIL, 2006, Art. 2º):

A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população.

Um fator importante dessa lei é quanto à sua abrangência no âmbito do atendimento educacional público da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio das redes de escolas que constituem esses sistemas de ensino. No caso do Maranhão, estado que ainda convive com indicadores sociais desfavoráveis, o PNAE constitui um Programa de grande relevância para minimizar elevados indicadores de evasão escolar e desempenho acadêmico de estudantes atendidos pela escola pública.

Programa Nacional de Alimentação Escolar no Estado do Maranhão: primeiras evidências reveladas pelos documentos

A política de alimentação escolar implementada no Brasil por meio do PNAE, assim como as demais unidades federativas, também abrange o Estado do Maranhão. Dado a intrínseca relação entre o Programa e a educação, torna-se relevante apresentar alguns aspectos que corroboram para compreensão do PNAE no Maranhão. Segundo informações do IBGE (2021), o Estado do Maranhão é:

[...] um estado situado no nordeste brasileiro, formado em parte pela Floresta Amazônica e pelas praias ao longo do Oceano Atlântico. Sua capital é São Luís. Faz limite com Piauí, Tocantins, Pará e Oceano Atlântico. Possui área territorial de 329.642,182 km², uma população estimada (2020) em 7 114 598 pessoas, densidade demográfica (2010) de 19,81 hab/km²; IDH Índice de desenvolvimento humano de 0,639 e rendimento mensal domiciliar per capita de R\$ 636 (IBGE, 2021).

Quanto aos aspectos educacionais o mesmo instituto revela o seguinte panorama:

Quadro 2 – Panorama do atendimento educacional maranhense

ASPECTOS	QT
Matrículas no ensino fundamental [2018]	1.178.949 matrículas
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,7
Matrículas no ensino médio [2018]	311.830 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	66.762 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	18.107 docentes
Número de estabelecimento de ensino fundamental [2018]	9.690 escolas
Número de estabelecimento de ensino médio [2018]	1.051 escolas

Fonte: IBGE (2021).

A posição que o Maranhão revela uma realidade preocupante, que expõe os precários indicadores socioeconômicos que atinge a maioria da população do estado. No que tange ao PNAE, significa a relevância que tem esse Programa, tendo em conta a cobertura que garante, pelo menos, oferecendo uma refeição diária para alunos das escolas públicas, em sua maioria oriundos de famílias carentes que dependem da atenção do Estado.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): a implementação no sistema público de ensino do estado Maranhão

Segundo (MARANHÃO, 2021), entidade executora do programa no Maranhão, existem duas modalidades de operacionalização do PNAE: centralizada e escolarizada. O governo do Estado do Maranhão adotou a modalidade escolarizada. Dentre as ações identificadas e implementadas pela SEDUC-MA, com o intuito de fazer cumprir seus objetivos, pontua-se:

Confecção dos cardápios, executados desde 2017

Em documentos oficiais analisados sobre a implementação do PNAE no Maranhão (MARANHÃO 2021), reitera-se que os cardápios da alimentação escolar no estado do Maranhão, foram elaborados por nutricionistas desde o ano de 2017, embasados nas diretrizes da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013.

Recorde de merenda escolar oriunda da Agricultura Familiar

O atual cenário do estado do Maranhão evidencia mudanças significativas no que tange à política de alimentação escolar na primeira década do século XXI, traduzidas tanto em relação ao cumprimento da legislação pertinente à alimentação escolar, como também sobre o financiamento. Conforme destaca Maranhão (2020):

Desde 2009, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) instituiu a obrigatoriedade de que 30% do recurso seja destinado para a compra de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar. A rede pública estadual do Maranhão pela primeira vez conseguiu atender a essa exigência. Em 2019, mais de R\$ 9 milhões foram gastos na compra de insumos produzidos por cultivadores locais. PNAE é um programa do Governo Federal responsável pelo repasse de recursos para aquisição de merenda escolar para estudantes de escolas públicas. [...]. Partimos de 1,28% (em 2011) para 30,70% (em 2019). (MARANHÃO, 2020).

O governo do Maranhão comemorou o alcance desta meta em 2019, pois representou a geração de renda para os 217 municípios maranhenses e consequente melhoria da qualidade de vida dos fornecedores.

Chamada Pública para aquisição de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar

O PNAE, enquanto política pública de financiamento da alimentação escolar passou por uma longa trajetória, desde sua implantação à contemporaneidade. Esse processo possibilitou maior organização nos processos de repasse dos recursos financeiros e ao acesso dos fornecedores de forma descentralizada e cada vez menos burocrática. Segundo Maranhão (2017):

A Secretaria de Estado da Educação — SEDUC, no uso de suas atribuições legais, repassa recursos financeiros às Unidades Executoras das Escolas da Rede Pública Estadual, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar — PNAE, para os estudantes da Educação Básica com suas Modalidades e Diversidade para aquisição de gêneros alimentícios, inclusive da agricultura familiar para a alimentação escolar. Com a dispensa do processo licitatório, a aquisição poderá ser feita mediante prévia Chamada Pública, conforme o § 1.º do art. 20 da Resolução CD/FNDE nº 26/2013 e nos termos do art. 14 da Lei nº 11.947/2009 (MARANHÃO, 2017).

Segundo o site da SEDUC, em cumprimento ao que determina a Resolução CD/FNDE nº 26/2013, foram realizadas Chamadas Públicas com a finalidade de aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar para o PNAE, nos seguintes anos: 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020 e 2021.

Inclusão do Pescado da Agricultura Familiar como parte da alimentação escolar no Maranhão

Medidas efetivadas pelo governo do estado do Maranhão em relação ao PNAE têm se traduzido em ações de fortalecimento do programa quanto ao alcance de seu objetivo, contribuindo assim, tanto para a melhoria da qualidade do cardápio da alimentação ofertada pelo programa como para o fortalecimento da economia local. Sobre esse aspecto, reitera Maranhão (2020):

Estudantes maranhenses de instituições públicas de ensino terão alimentos mais ricos em proteínas e nutrientes, com o consumo do pescado que será inserido no cardápio da alimentação escolar. Esta medida é fruto de decreto assinado pelo Governador Flávio Dino que determina a inclusão obrigatória de pescados, oriundos da agricultura familiar, na alimentação de estudantes maranhenses. O objetivo da decisão é melhorar a alimentação das crianças e jovens, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional, bem como estimular o desenvolvimento sustentável e produtivo dos pequenos produtores rurais (MARANHÃO, 2020).

Esta iniciativa é parte de uma ação do governo do estado do Maranhão, através do plano de ação “Mais IDH”, disciplinada através do Decreto nº 35.849, de 25 de maio de 2020, que visa na primeira etapa o fortalecimento do pequeno produtor em sete municípios maranhenses com os mais baixos IDH.

Parceria entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A efetivação de uma política pública como o PNAE demanda além do compromisso político para sua materialização, também, a implementação de estratégias que visem superar eventuais dificuldades detectadas no âmbito de sua implementação. Nesse aspecto, revelou-se relevante para o Programa o esforço erguido por meio da parceria firmada entre o governo do Estado do Maranhão e UEMA para o alcance dos objetivos almejados. De acordo com Nascimento e Pinheiro (2020):

Para que os agricultores familiares do município participem do PNAE, a execução do programa requer uma ação articulada entre os gestores da prefeitura e outros órgãos de governo (GREGOLI *et al.*, 2017), como a AGERP — Agência Estadual de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Maranhão, Secretaria de Educação, Comissão Permanente de Licitação — CPL do município, e as organizações dos agricultores familiares. Este trabalho se originou através da realização de um projeto de extensão universitária realizado pela Universidade Estadual do Maranhão — UEMA, Campus Timon. O projeto Comprando da Agricultura Familiar se iniciou no município de São João do Sóter no ano de 2018 e tem prazo de vigência de execução até o final de 2020 (NASCIMENTO; PINHEIRO, 2020).

Transformou-se em artigo a experiência do projeto “Comprando da Agricultura Familiar”, desenvolvida no município de São João do Sóter, Maranhão, no intuito de desenvolver ações voltadas à oferta de produtos locais ao PNAE, considerando o fato do referido município não participar do programa apesar da cobertura legal garantir os produtos nos anos de 2016 e 2017. Os produtos nesse período foram comprados em outro município, devido não haver no citado município produtos suficientes para atender a demanda do programa.

Considerações finais

A análise sobre o PNAE possibilitou a percepção de que o Programa traz em sua trajetória, marcantes mudanças que contribuíram de forma significativa temporalmente para sua melhoria estrutural e operacional. Neste

aspecto pontua-se como de fundamental importância a presença do órgão financiador do FNDE.

A análise dos documentos relativos à implementação do PNAE no estado do Maranhão, evidencia que o programa enfrenta desafios, mas também experimentou avanços. Enquanto política de alimentação escolar, conquistou um espaço privilegiado junto à Secretaria de Estado de Educação, com estatuto de política de governo, com destaque para o setor específico, a Supervisão de Alimentação Escolar.

Diante das informações reveladas por meio do levantamento realizado, constatou-se que o conjunto de ações implementadas pelo governo do estado do Maranhão (apresentadas neste estudo), especificamente pela SEDUC, referente ao PNAE, como: a confecção de cardápios específicos para as unidades de ensino; o alcance de meta referente à aquisição de produtos da Agricultura Familiar; garantia da Chamada Pública para a aquisição da compra local de pequenos fornecedores do programa (em conformidade ao que determina a legislação do programa); regulamentação de critérios técnicos de execução da política; melhorar a alimentação escolar dos alunos através da adoção do pescado como parte do cardápio; além de estabelecer parcerias com a UEMA, além de outros órgãos governamentais de assistência técnica, convergiram para o alcance dos objetivos propostos pelo programa, tanto no sentido de promover o acesso à alimentação de qualidade, como a sustentabilidade no programa no estado do Maranhão, através de ações que fortalecem o pequeno negócio na região maranhense e que impactam na qualidade de vida das comunidades.

Ressalta-se que os resultados obtidos através do estudo também possibilitaram respostas às premissas, levantadas *a priori*, sobre como se dá a implementação do PNAE no Estado do Maranhão? E se o programa tem alcançado seus objetivos?

Diante da realidade dos fatos, destaca-se ainda a relevância do estudo, constatando-se que este configura-se em uma produção acadêmica, que contribuirá para a ampliação do escopo bibliográfico existente sobre o programa, visto a baixa produção na área. Sugere-se que novos pesquisadores aprofundem a temática suscitando conhecimentos que venham contribuir para a melhoria constante do programa no âmbito da implementação dessa importante política pública no contexto dos sistemas públicos de ensino do país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Periódico do Programa de Pós-Graduação da UCDB**, Dourados, 2012.

BEZERRA, J. A. B. Do Programa Nacional de Merenda Escolar (1954) ao Programa Fome Zero: rastros do itinerário da política pública de alimentação no Brasil. *In*: CAVALCANT, M. J. M.; BEZERRA, J. A. B. (Org.). **Biografias, instituições, ideias, instituições e políticas educacionais**. Fortaleza: UFC, 2003. p. 449-467.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955**. Dispõe sobre o Decreto nº. 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 204, de 27 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a exploração de loterias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0204.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.940, de 25 de maio de 1982**. Institui contribuição social, cria o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1940.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. FNDE. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pae>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 111, de 6 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, na forma prevista nos artigos 79, 80 e 81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp111.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2009/l11947.htm.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar — PNAE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 11 jan. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil (LOSAN)**. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Brasília, 2006.

KIRCH, A. T.; COPATTI, L. C. O Direito à Alimentação de Crianças e Adolescentes: uma discussão acerca do papel dos poderes do Estado e da sociedade civil em prol da concretização. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, São Paulo, v. 17, n. 26. 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/839/117>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Agricultura Familiar SAF. **Pescado da Agricultura Familiar fará parte da alimentação escolar no Maranhão**. 2020. Disponível em: <http://saf.ma.gov.br/pescado-da-agricultura-familiar-fara-par-te-da-merenda-escolar-no-maranhao/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação SEDUC (2017). **Chamada Pública para aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/alimentacao-escolar/chamada-publica/>. Acesso em: 9 de jan. 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação SEDUC. **Recorde da merenda escolar oriunda da Agricultura Familiar Alimentação Escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-comemora-recorde-de-merenda-escolar-oriunda-daagricultura-familiar/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

MARANHÃO. **Portaria nº 717 de 7 de maio de 2019**. Estabelece critérios para execução técnica, administrativa e financeira dos recursos destinados às Caixas Escolares para gerir a aquisição exclusiva de gêneros alimentícios para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5484> . Acesso em: 9 jan. 2021.

AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA), *CAMPUS* SÃO LUÍS E O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES¹¹

*Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte*¹²

*Ana Beatriz Frazão da Silva*¹³

*Vitória da Silva Sousa*¹⁴

Introdução

Este artigo apresentamos um recorte da pesquisa realizada sobre a relação entre o perfil e o desempenho acadêmico dos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2008 a 2017. Aqui faremos um recorte dos achados de pesquisa a partir dos planos de trabalho de duas bolsistas de iniciação científica. Destacamos a relevância das análises porque consideramos que podem contribuir para alcance de novas políticas de acesso e permanência para os estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA, os futuros professores da educação básica.

Com o objetivo de compreender a relação entre o perfil e o desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura, fizemos um levantamento, inicialmente, das políticas de acesso e permanência implantadas pela UEMA. Para sustentar as análises dos dados, buscamos nos documentos institucionais, como: relatórios, anuário acadêmico, editais, resoluções, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os dados coletados, até aqui, reforçam o quanto as políticas institucionais como: bolsas de pesquisa, de extensão, o restaurante universitário, bolsa trabalho, auxílios, entre outros, são importantes e vitais para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura.

11 Projeto desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

12 Professora do Departamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. E-mail: duart_ana@hotmail.com.

13 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: anafraza0634@gmail.com.

14 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista PIBIC/FAPEMA. E-mail: vitoriasousa.0621@gmail.com.

A pesquisa foi estruturada em duas fases, sendo uma de caráter exploratório e outra de caráter descritivo. Na etapa exploratória foi realizada a coleta de dados apoiada na abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 50), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. O primeiro procedimento metodológico utilizado foi o levantamento bibliográfico sobre o perfil dos estudantes, convergentes para o processo de democratização da educação superior. Já para as análises usamos a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 39) “o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidências por procedimentos mais ou menos complexos”. Utilizamos para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, assim, a análise, contribuirá para interpretar as informações à luz da perspectiva dialética e no contexto da ação.

No desenvolvimento do estudo, procuramos captar e melhor compreender as políticas de acesso e permanência que provocaram mudanças no perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura da UEMA, campus São Luís. Para Gil (2008, p. 28), as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Devido à complexidade da pesquisa, fizemos um recorte para os cursos de Matemática Licenciatura, Pedagogia Licenciatura, Letras Português e Ciências Biológicas. Considerando que o processo da pesquisa se estabeleceu a partir da organização e interpretação dos dados em tabelas e gráficos, apresentados com os resultados obtidos por meio da investigação.

As políticas de Assistência Estudantil apresentam ações voltadas ao atendimento dos estudantes, tendo em vista a permanência, inclusão social, produção de conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico. A UEMA por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE) apresenta as diretrizes norteadoras para a definição de medidas dessa natureza, articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação.

A seguir apresentamos algumas políticas institucionais de acesso e permanência implantadas pela UEMA. Na discussão temos os dados e análises das políticas de assistência estudantil e concluiremos com as considerações finais.

Políticas institucionais em vigência na UEMA, *campus* São Luís

A UEMA, por ser estadual, é regulada pelo Conselho Estadual e Educação (CEE) do Maranhão, não se enquadrando, portanto, em todas as exigências dos programas das instituições federais e privadas. No entanto, abrem suas

possibilidades com a criação de normas internas, não deixando de garantir o acesso e a permanência dos seus acadêmicos, ao respeitar suas especificidades. Para Ristoff (2014, p. 726),

Embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação.

Essas políticas objetivam a ampliação do acesso a partir do Processo de Seleção de Acesso à Educação Superior (PAES) e a permanência em prol da democratização do processo, permitindo um novo perfil de estudantes na Instituição de Educação Superior (IES). A Política de Ação Afirmativa iniciou na UEMA no ano de 2011, mediante o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) aplicado em 2012, a partir da criação do Sistema de Reserva Especial de vagas para estudantes negros e de comunidades indígenas, com ensino médio em escolas públicas, de forma que 10% das vagas dos cursos de graduação da UEMA são para estudantes que se enquadram nesse perfil.

A Política de Ação Afirmativa de Cotas para Pessoas com Deficiência foi estabelecida na UEMA em 2012, através do Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta entre a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Universidade Estadual do Maranhão. O sistema de cotas permite a inclusão social e democratização no processo seletivo, cumprindo as exigências da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei nº 7.853 de 1989 e da Constituição Federal de 1988.

Considerando a Universidade como um ambiente que deve alcançar a todos, a inclusão social deve ser um de seus pilares, possibilitando que todas as pessoas façam uso de seu direito à educação de qualidade. Dentre as políticas de educação inclusiva estão aquelas relacionadas aos alunos com necessidades especiais (tais como visuais, auditivas e de locomoção), assim como aquelas condizentes com a política de inclusão social, cultural e econômica. Implicando a inserção de todos, sem discriminação de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas ou socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade de alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades.

O compromisso da UEMA com essas questões está explicitado no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais. Desde o momento em que foi aprovada, o Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial tem sido uma das premissas do desenvolvimento da IES. Dentre outras ações afirmativas, a resolução assegura condições de atendimento diferenciados

nos campi da instituição para os estudantes com necessidades especiais. A existência de condições de acesso fortalece o compromisso institucional com a garantia de acessibilidade. Diante disso, foi instituído em 2014 a Comissão de Acessibilidade como segmento do Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU), vinculado à Reitoria.

O NAU tem a finalidade de proporcionar condições de acessibilidade e garantir a permanência às pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço acadêmico, incluindo todos os integrantes da comunidade acadêmica. O Núcleo operacionaliza suas ações baseado em diretrizes para uma política inclusiva a qual representa um progresso para a educação, contribuindo para reduzir a evasão das pessoas com necessidades educacionais especiais. O objetivo do NAU é viabilizar condições para expressão plena do potencial do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão social e acadêmica na referida Universidade. Cabe mencionar que esses apontamentos sobre as políticas desenvolvidas no âmbito da UEMA são necessários para melhor representar a população brasileira no âmbito da Educação Superior pública.

Outra Política implementada na instituição é a de Isenção de Taxa de Inscrição. Com fundamento na Lei Estadual nº 8.199, de 7 de dezembro de 2004, no Decreto Estadual nº 21.030, de 16 de fevereiro de 2005 e nas Resoluções nº 920/2010 e nº 202/2000 – CEPE/UEMA, que, torna público, para conhecimento dos interessados, os procedimentos e as normas relativas à solicitação de isenção do pagamento referente ao valor da taxa de inscrição para os processos seletivos de acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Quadro 1 – Quantitativo de candidatos isentos no PAES de 2011 – 2018

PAES 2011 a 2018							
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
27.490	13.649	13.680	12.092	13.601	15.601	19.661	15.083

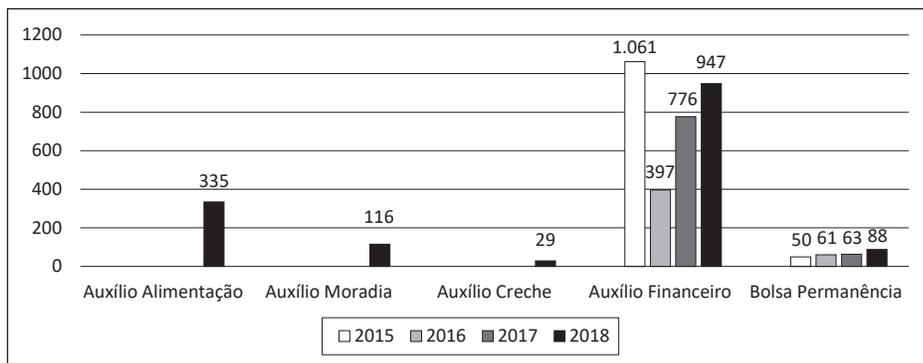
Fonte: Elaborado a partir dos dados da (DOCV/PROG/UEMA), 2020.

O acesso é concedido por meio de critérios, classificados no seletivo por modalidades, que são: requerente declaradamente pobre (renda familiar igual ou inferior a dois salários mínimos); Requerente declaradamente pobre (consumo de energia igual ou inferior a 100 kw/h); Requerente servidor da UEMA; Requerente dependente de servidor da UEMA; Requerente participante de programas oficiais promovidos pelo Poder Público; e Requerente que tenha cursado os últimos cinco anos na rede pública de ensino no âmbito do Estado do Maranhão.

Políticas de assistência estudantil implementadas na UEMA, campus São Luís

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) apresenta o Programa de Assistência Estudantil como ação fundamental de articulação social e democratização da instituição, isto é, da educação pública.

Gráfico 1 – Quantitativo de auxílios oferecidos nos anos 2014 – 2018 na UEMA



Fonte: Anuário da UEMA, 2014-2018.

Ao analisar as informações presentes no Gráfico 1, percebe-se que no ano de 2015 foram disponibilizados mil e sessenta e um (1.061) Auxílios Financeiros e cinquenta (50) Bolsas Permanência. Em 2016, trezentos e noventa e sete (397) Auxílios Financeiros e sessenta e uma (61) Bolsas Permanência. No ano de 2017, foram concedidos setecentos e setenta e seis (776) Auxílios Financeiros e sessenta e três (63) Bolsas Permanência. Em 2018, trezentos e trinta e cinco (335) Auxílios Alimentação foram disponibilizadas pela UEMA; cento e dezesseis (116) Auxílios Moradia; vinte e nove (29) Auxílios Creche; novecentos e quarenta e sete (947) Auxílios Financeiros; e oitenta e oito (88) Bolsas Permanência.

O período de vigência do Auxílio Alimentação é de 12 (doze) meses, podendo ser renovado se o beneficiário participar do novo edital; o valor é um crédito de até 220,00 (duzentos e vinte reais) mensais; com manutenção diante da aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência do auxílio.

O Edital nº 07/2018 – PROEXAE/UEMA, informa que para o Auxílio Alimentação com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, foram oferecidos até 600 auxílios, distribuídos em 18 (dezoito) Centros. No Edital nº 03/2020 – PROEXAE/UEMA, com vigência de agosto/2020 a julho/2021, disponibilizou-se até 625 (seiscentos e vinte e cinco) auxílios, sendo distribuídos em 17 (dezessete) Centros.

O Auxílio Moradia, regulamentado pela Resolução nº 230/2017 – CAD/UEMA, tem por objetivo reduzir as taxas de evasão devido à dificuldade de permanência na cidade campus de vínculo, por meio da concessão do auxílio financeiro para complementar despesas de moradia. Segundo o Edital nº 09/2018 – PROEXAE/UEMA, pelo período de março/2019 a fevereiro/2020, foram concedidos até 200 auxílios moradias, sendo distribuídos em 19 (dezenove) Centros. No Edital nº 04/2020, retificação do Edital nº 05/2020 – PROEXAE/UEMA, com vigência de agosto/2020 a julho/2021, foram concedidos até 280 (duzentos e oitenta) auxílios, distribuídos em 20 (vinte) Centros.

Os requisitos mínimos para requerer esse benefício consistem em: estar matriculado em curso presencial regular de graduação; apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada; ter cursado todo o ensino médio em escola pública; comprovar renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário-mínimo e meio vigente; não ter vínculo empregatício; e ter família residindo em outro país, estado ou município diferente do campus da UEMA onde está matriculado. O período de vigência do Auxílio Moradia é de 1 (um) ano, podendo ser renovado apenas uma vez; o valor mensal é de até 200,00 (duzentos reais); para a manutenção desta é necessário ter aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência do auxílio.

De acordo com o Manual de Assistência Estudantil (2018), o Auxílio Creche constitui-se como um incentivo pecuniário mensal criado em 2017 por meio da Resolução nº 229/2017 – CAD/UEMA. O auxílio trata-se de um compromisso institucional da UEMA em contribuir para a democratização das condições de permanência dos estudantes na educação superior com a redução da evasão acadêmica decorrente da maternidade, assegurando-lhes o apoio financeiro para pagamento de despesas com creche.

Cabe mencionar que o estudante que tiver dois ou mais filhos receberá apenas um auxílio creche e, no caso de ambos os genitores serem graduandos de cursos da UEMA, conceder-se-á o auxílio a apenas um deles. A vigência do Auxílio Creche é de 12 (doze) meses, podendo ser renovado se o beneficiário participar do novo edital; o valor de crédito é de até 200,00 (duzentos reais) mensais e a manutenção também é mediante a aprovação em 75% das disciplinas matriculadas e ausência de reprovação por falta, durante a vigência deste.

O Edital nº 08/2018 – PROEXAE/UEMA, dispõe que para o Auxílio Creche com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, foram oferecidos até 100 (cem) auxílios. No Edital nº 04/2020, referente à concessão do referido auxílio, e, vigência de agosto/2020 a julho/2021, foram ofertados o mesmo quantitativo de bolsas.

O auxílio financeiro contempla as seguintes modalidades: i) Apresentação de trabalho; e ii) Comparecimento obrigatório a reuniões oficiais na qualidade de representação discente. Na perspectiva da modalidade de apresentação de trabalho, o valor unitário será de até R\$ 300,00 (trezentos reais) em evento dentro no Estado do Maranhão, de até R\$ 600,00 (seiscentos reais) em evento fora do Estado do Maranhão e de até R\$ 900,00 (novecentos reais) em evento fora do Brasil. No entanto, o aluno só poderá receber o auxílio financeiro uma vez por ano, de forma que em caso de mais de um autor, o auxílio será concedido para o primeiro coautor.

Referente ao comparecimento obrigatório a reuniões oficiais de representação discente, o valor unitário será de até R\$ 300,00 (trezentos reais) para solicitante para evento dentro do Estado e de até R\$ 600,00 (seiscentos reais) para evento fora do Estado do Maranhão. nessa modalidade, só haverá concessão de auxílio uma vez por ano à entidade de representação estudantil, e, no máximo, a dois alunos por evento. Cabe ressaltar que o auxílio se destina exclusivamente a estudantes apresentadores de trabalhos.

A Bolsa Permanência faz parte do Programa de Assistência Estudantil da UEMA, vinculado à PROEXAE e criado em 2015 por meio da Resolução nº 179/2015 – CAD/UEMA. As bolsas são oferecidas em todos os Centros, do Campus aos Campi. Dos critérios para a concessão da bolsa, quanto ao proponente, este deve ser: professor prioritariamente do quadro efetivo da UEMA, em efetivo exercício de suas funções, podendo, no caso dos Centros de Estudos Superiores que não possuam quadro efetivo de docentes, o Diretor de Centro avocar a propositura da Bolsa e; solicitar a propositura da Bolsa para o setor no qual exerce a atividade administrativa, no período estabelecido por cronograma.

Quanto ao estudante, os requisitos mínimos consistem em: estar matriculado em curso presencial regular de graduação; apresentar situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada; ter cursado todo o ensino médio em escola pública; não possuir vínculo empregatício; possuir tempo disponível para exercer atividades, sob supervisão de um(a) professor(a); comprovar renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente; e estar cursando os 2 (dois) primeiros períodos acadêmicos, ressalvada a hipótese de Centros de Estudos Superiores que não tenham atividades acadêmicas respectivas aos períodos em comento, podendo, no caso, serem acolhidos os alunos em curso no terceiro e quarto períodos.

A vigência da bolsa é de 12 (doze) meses, sem renovação, com valor mensal de até 400,00 (quatrocentos reais), tendo carga horária de 20 horas semanais desenvolvidas em um turno de 4 horas/dia. De acordo com o Edital nº 06/2017 – PROEXAE/UEMA, no referido ano foram ofertadas até 100 (cem) bolsas, deliberadas em 27 (vinte e sete) Centros da UEMA. No Edital

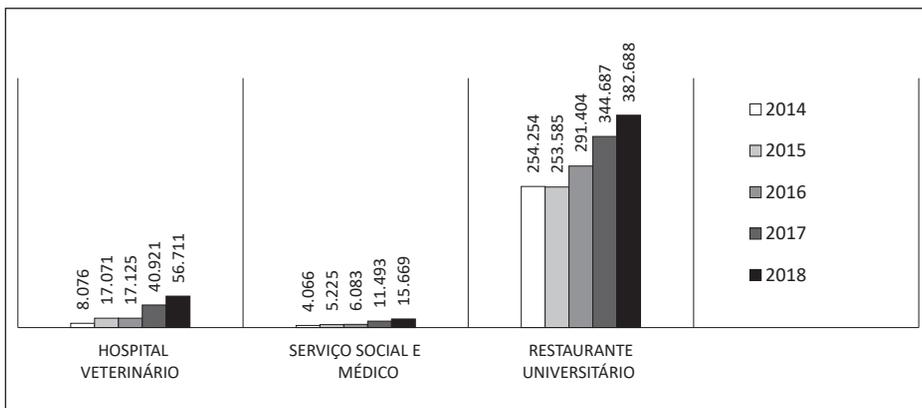
nº 06/2018 – PROEXAE/UEMA, para a Bolsa Permanência com vigência de março/2019 a fevereiro/2020, ofertou-se, também, até 100 (cem) bolsas, sendo distribuídas em 27 (vinte e sete) Centros.

O Programa Bolsa de Trabalho, regulamentado pela Resolução nº 179/2015 – CAD/UEMA, foi implementado com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a permanência com qualidade e a conclusão do curso de graduação, além de reduzir os custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil advinda das desigualdades socioeconômicas existentes. Em 2015, foram ofertadas 50 (cinquenta) Bolsas de Trabalho, distribuídas em todos os Centros da UEMA, para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, estando no primeiro ou segundo períodos, para exercerem atividades administrativas, sob a supervisão de um professor.

O Restaurante Universitário (RU) é uma importante unidade de prestação de serviços à comunidade acadêmica, constituindo-se como uma ferramenta de política institucional. O RU funciona no apoio à alimentação dos estudantes, tendo sua sede em São Luís e, é composto por um refeitório com capacidade para servir até 2000 refeições diárias, incluindo apenas o almoço. A refeição é gratuita não somente para os estudantes como também para docentes e servidores técnico-administrativos.

O PDI (2017, p. 131), informa que dentre os usuários do RU da Universidade, os estudantes são os que mais frequentam, aproximadamente, 80%, o que ratifica sua “real função acadêmico-social e de convivência universitária, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuindo para seu desempenho e formação integral”. A Universidade dispõe ainda de um Centro Social e Médico, em sua sede, composto de médicos e enfermeiros que trabalham em regime de plantão, de segunda a sexta-feira, para atendimento emergencial a toda comunidade universitária. O apoio psicológico que a IES oferta, também se revela como um aliado importante para os estudantes, sendo realizado em quatro seções, acompanhados por um profissional especializado.

Gráfico 2 – Quantitativo de atendimentos prestados à comunidade entre 2014-2018



Fonte: Anuário da UEMA, 2014 – 2018.

Considerando que a Assistência Estudantil deve ser entendida como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a UEMA concede as seguintes bolsas de Pesquisa e Extensão para os alunos de graduação: a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; b) Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX; c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; e d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI.

Nesse contexto, na perspectiva de inclusão social por meio da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, a universidade possibilita aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em condições de igualdade aos demais estudantes. O PIBIC tem fomento de três fontes distintas: UEMA; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

De acordo com o PDI (2017), o total de bolsas de Iniciação Científica, concedidas em 2015-2016, foram de 346 (trezentos e quarenta e seis), destas: 66 com fomento do CNPq; 200 da FAPEMA; e 80 da UEMA. O PIBEX totalizou, para a demanda 2015-2016, 180 (cento e oitenta) bolsas, com aumento, em 2017, de 30 bolsas. O Relatório de Autoavaliação Institucional de 2019 – CPA/UEMA (2020, p. 255), dar ênfase em suas considerações a importância de adoção de medidas pela instituição, entre elas: “a ampliação dos recursos financeiros para a participação dos docentes e discentes no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão”.

Quadro 2 – Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica concedidas em 2015-2018

BOLSAS CONCEDIDAS A ALUNOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2015 – 2018				
FOMENTOS	2015	2016	2017	2018
CNPQ	66	71	71	73
FAPEMA	200	189	189	240
UEMA	98	152	152	153
CNPQ – AÇÕES AFIRMATIVAS	-	-	3	3

Fonte: PPG – Coordenadoria de Pesquisa, novembro/2017 e dezembro/2018.

Ao iniciar uma graduação, os professores da IES convidam discentes para desenvolverem uma pesquisa de Iniciação Científica, sendo este um pontapé primordial para o mundo da pesquisa acadêmica. É um processo em que os estudantes receberão orientações de um professor, participarão de encontros em grupos de estudos, aprofundando o conhecimento em determinada área. Um dos objetivos da Iniciação Científica é que o estudante desenvolva conhecimento científico, sendo, então, um dos motivos para muitos graduandos que desejam seguir na carreira acadêmica, prosseguir com seu projeto de iniciação em um Mestrado e/ou Doutorado.

Quadro 3 – Quantitativo de Bolsas de Extensão concedidas de 2015-2018

CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO 2015 – 2018			
2015	2016	2017	2018
1.585	1.666	6.169	11.384

Fonte: PPG – Coordenadoria de Pesquisa, novembro/2017 e dezembro/2018.

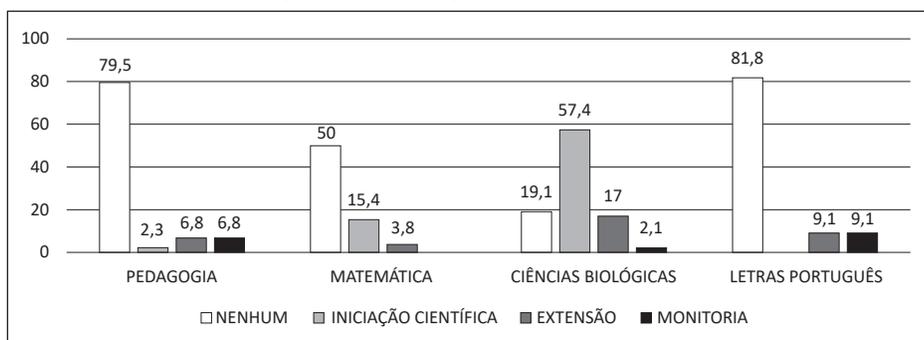
A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Enade, tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – o exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos, que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco*.

Os resultados do Enade, para além da percepção do Estado sobre a qualidade da educação superior brasileira, “possibilitam às instituições uma reflexão do desempenho de cada um de seus cursos de graduação à luz de seus projetos pedagógicos” (BRASIL, 2018, p. 5). Nessa perspectiva, “os relatórios do Enade apresentam insumos para que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso realizem essa reflexão.” (BRASIL, 2018, p. 5).

De acordo com a Portaria nº 40/07, o Inep disponibiliza, em meio eletrônico, questionários destinados a conhecimento do perfil dos estudantes inscritos, de forma que o preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório e deve ser realizado no prazo de 30 (trinta) dias que antecedem a realização do exame. Os questionários para os coordenadores de cursos, destinados às informações gerais sobre o curso, devem ser preenchidos no prazo de até 15 dias após a realização da prova.

Através do Questionário Socioeconômico do Enade, edição 2017, é possível obter informações dos estudantes concluintes sobre a oferta de auxílios de Assistência Estudantil na IES. O gráfico 3 apresenta resultados referentes aos seguintes cursos de licenciatura da UEMA: Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Português, nas seguintes categorias de análise: Iniciação Científica, Extensão, Monitoria e Nenhum (auxílio).

Gráfico 3 – Concluintes que receberam algum tipo de bolsa no processo acadêmico



Fonte: Construção das autoras, com base no Relatório do Enade, 2017.

É possível observar que os cursos analisados possuem, sendo pouco ou muito, um número de concluintes que obtiveram alguma bolsa acadêmica ao longo de sua trajetória na IES. Destaca-se o curso de Ciências Biológicas que em 2017 possuiu um número significativo de alunos envolvidos com projetos de Iniciação Científica e Extensão na Universidade. No entanto, infelizmente, o cenário nacional tem presenciado inúmeros cortes de bolsas, todavia, ressalta-se aqui que investir em ciência significa reconhecer a importância dos pesquisadores bolsistas, alimentando o ciclo de desenvolvimento.

Considerações finais

As informações apresentadas basearam-se em pesquisas realizadas na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep), na perspectiva do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que compreende três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, visto que, a política de avaliação da educação superior brasileira avalia todos os aspectos que giram em torno dos três eixos citados, principalmente nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão; responsabilidade social das IES; desempenho dos estudantes; gestão das instituições; corpo docente; e estrutura física.

No contexto das práticas de gestão acadêmicas promovidas pela UEMA, relacionadas ao perfil e ao desempenho dos estudantes nos cursos de licenciatura, foram observadas as políticas de apoio ao discente que buscam a permanência e o êxito na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento científico e melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, as políticas servem como mecanismo de acesso à Educação Superior e promovem mudanças no perfil dos estudantes da IES. Tais mecanismos são utilizados para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes à Educação Superior, buscando a redução das desigualdades socioeconômicas entre os discentes que compõem a comunidade estudantil.

Dessa forma, faz-se fundamental a articulação de ações assistenciais, como isenção no programa de acesso ao ensino superior, auxílio financeiro para a participação em eventos, auxílio alimentação, bolsas em programas de incentivo à pesquisa, extensão e exercício de atividades administrativas, meios de transporte com direito a meia passagem, serviços de saúde aos estudantes etc. Cabe mencionar que o PDI/UEMA (2017) apresenta ainda ações de Assistência Estudantil que devem ser implementadas durante o quinquênio 2016 – 2020. De acordo com o PDI/UEMA (2017, p. 136), o efetivo acompanhamento dos egressos também é uma proposta da instituição, visto que, na UEMA, “atualmente, há apenas ações pontuais de acompanhamento de egressos que são executadas por iniciativa própria de alguns cursos. Porém, com o crescimento, do número de cursos e Centros, e a crescente demanda por vagas, percebeu-se a necessidade de estudos de egressos para que a IES avalie a eficácia de sua atuação na sociedade e possa analisar e melhorar a qualidade de ensino.

Nesse sentido, com o objetivo de avaliar o impacto de cada curso de graduação no mercado de trabalho, os resultados alcançados a partir da percepção dos egressos e a necessidade de mudanças no projeto pedagógico e do currículo do curso, os resultados da pesquisa irão subsidiar a implementação de políticas e diretrizes de melhoria da qualidade do ensino de graduação da Universidade, com a finalidade de aprimorar o ensino, a pesquisa e a extensão e melhor atender às demandas da sociedade.

O Relatório de Autoavaliação de 2019 – CPA/UEMA (2020, p. 255), enfatiza que, dentre as medidas que precisam ser adotadas pela instituição, é de extrema relevância considerar a “ampliação das ações de inclusão e permanência dos discentes, especialmente das direcionadas para os discentes com deficiências e/ou mobilidade reduzida”. Portanto, com embasamento neste Relatório, percebe-se, e, é assumida a necessidade de implementação de outras ações de gestão, na UEMA. A exemplo, menciona-se aqui a discussão sobre a relevância do papel da creche na Universidade, em uma perspectiva de gestão institucional que considere o caráter assistencial e, também, acadêmico. Ressalta-se que todas as informações analisadas e presentes neste artigo são de domínio público, podendo assim serem verificadas por discentes, docentes e toda comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto Editora, 2010. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 16/2018/CGCQES/DAES**. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/Enade/notas_tecnicas/2017/nota_tecnica_n16_2018_calculo_conceito-Enade.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enade 2017**: resultados e indicadores. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-e-nade-2017-2018-10-09/file>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARANHÃO. **Lei nº 8.19, 07 de dezembro de 2004**. Governo do Maranhão. Isenta do pagamento da taxa de inscrição do concurso seletivo vestibular e seriado (PASES) da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e dá

outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1381>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (CPA/UEMA)**. UEMA, março de 2020. Disponível em: <https://www.cpa.uema.br/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-UEMA-2019.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 03/2020 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio alimentação da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUXA%CC%83_LIO-ALIMENTAA%C-C%83_A%CC%83_O-2020.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 04/2020 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio creche da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUXILIO-CRECHE-2020.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 06/2017 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de bolsa permanência da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-BPERMANENCIA-modofica%C3%A7%C3%A3o-setembro1491.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 06/2018 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de bolsa permanência da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-BOLSA-PERMANENCIA-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 07/2018 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio alimentação da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-ALIMENTA%C3%87%-C3%83O-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 08/2018 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio creche da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-CRECHE-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital de Retificação nº 04/2020, do edital nº 05/2020 – PROEXAE, de 12 de junho de 2020**. Concessão de auxílio moradia da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: https://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/RETIFICAA%CC%83_A%CC%83_O-DO-EDITAL-AUXA%CC%83_LIO-MORADIA.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 09/2018 – PROEXAE/UEMA**. Concessão de auxílio moradia da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/EDITAL-AUX%C3%8DLIO-MORADIA-2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Manual de Assistência Estudantil**. Organização: Marília Albuquerque de Sousa Martins; Adriana Alves Silva. São Luís: Gráfica e Editora Lucena, 2018. 44 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2016-2020**. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016. (Versão atualizada, 2017).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 179/2015 – CAD/UEMA**. Cria o Programa Bolsa de Trabalho para discentes da UEMA. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-179-2015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 199/2015 – CAD/UEMA**. Aprova Normas sobre critérios de concessão de auxílio financeiro a alunos da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.proexae.uema.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%-C3%83O-199-20151.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 202/2000 – CEPE/UEMA**. Aprova o Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior – PASES e as normas que o regulamentam. São Luís, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 228/2017**
– CEPE/UEMA. Aprova o Programa de Auxílio alimentação. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 229/2017**
– CEPE/UEMA. Aprova o Programa de Auxílio Creche. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 230/2017**
– CEPE/UEMA. Aprova o Programa de Auxílio Moradia. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 231/2017**
– CEPE/UEMA. Aprova o Programa de Bolsa Permanência. São Luís, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 264/2018**
– CEPE/UEMA. Regulamenta o funcionamento e acesso ao Restaurante
Universitário. São Luís, 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GESTÃO ESCOLAR PERFORMÁTICA: uma análise da política “Escola Digna” em São Luís-MA

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes¹⁵

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A gestão da escola pública é objeto de análise de vários estudiosos como Vitor Henrique Paro, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, Dinair Leal da Hora e tantos outros que se debruçam sobre o tema com diversas pesquisas realizadas no Brasil em função das implicações sobre o cargo, sua atuação no direcionamento das decisões da escola sob sua responsabilidade, das cobranças entra e extra escolar sob a figura do gestor e correlatos que tornam o cargo frequentemente nos centros de debates e foco de mudanças via políticas públicas.

A partir da leitura de teóricos sobre o tema há diversas conceituações sobre gestão escolar, mas relativo consenso quanto sua importância para as deliberações escolares. Aqui assumiremos o conceito de Santos (2012) que compreende a função de gestor escolar como meio indispensável para formação de sujeitos considerando sua totalidade indivisível.

Importa salientar que na legislação brasileira a Constituição Federal em seu Art. 206 estabelece que a gestão da escola da escola pública será executada na forma lei, o que demonstra que as implicações e o arcabouço jurídico de regulamentação do cargo pode sofrer alteração dependendo das normas estaduais¹⁶ e municipais.

É também motivo de vigilância constante porque dependendo da realidade pública local e das correlações de forças estabelecidas o cargo poderá sofrer grandes implicações e tornar-se acessível a um grupo restrito que poderá não corresponder às necessidades da comunidade escolar que deve escolher seu representante como um indicativo de democratização das relações.

Ainda no âmbito da legislação, a gestão da escola pública logo após ser assegurada na Carta Magna como um dos pilares para se alcançar qualidade

15 Professora da Universidade do Estado do Maranhão atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação.

16 Exemplo de alteração na legislação que norteia o trabalho do diretor escolar pode ser encontrado no estado do Pará que durante o período de 2013 a 2018 o governo estadual estabeleceu um marco regulatório próprio que estabelecia alguns critérios para que os candidatos a gestores escolares tivessem caso desejassem concorrer ao cargo (VALE, 2017).

da educação sofreu mudanças drásticas em sua formatação legal por meio da aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) sancionado no primeiro ano da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que tinha como base uma nova forma de gestão da esfera pública afinada com os dizeres do mercado e da lógica gerencial que realiza performances para se adequar às metas estabelecidas. Tal esgarçamento do pacto social até os dias atuais implica no trabalho dos gestores escolares porque não houve outro Plano em substituição ao PDRAE e, conseqüentemente, as políticas, planos e projetos são orientados por essa lógica empresarial que foi introduzida na escola pública.

Exemplo de uma vertente do estabelecimento da lógica performática é a política intitulada “Escola Digna” do governo maranhense.

O Programa Escola Digna constitui-se como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação, como política de Estado, de modo a orientar as unidades regionais, as escolas e os setores da SEDUC, dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (<https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>).

Assim, o governo do Maranhão vem executando tal política que inicialmente era um projeto numa base similar às demandas do mercado quanto ao planejamento estratégico e padronizado, o que poderá acarretar numa indução ao dizeres performáticos estipulados pelo PDRAE só que intensificado em âmbito local – o estado do Maranhão. Logo, o texto tem o objetivo de analisar os aspectos performáticos contidos na política “Escola Digna” que implicam na função de gestor escolar.

Além da análise de documentos nacionais e estaduais como a Cartilha que orienta tal política iremos realizar a interlocução com autores da área.

Como forma de orientar a divisão do texto, além da introdução haverá um sub tópico sobre os elementos de performance subjacentes ao trabalho do gestor na escola pública e o segundo analisará como a política “Escola Digna” também trás elementos dessa lógica. As considerações sintetizam nossas análises.

Gestão escolar e as performances no/do cargo

Segundo Ferreira (2001) o termo performance é atribuído às artistas e, em geral, atores que ensaiam e encenam uma exposição ao grande público que deve ser executada como o planejado / ensaiado. A performance típica do

mundo artístico que possui uma lógica própria e bonita que deve ser respeitada porque está associada a arte e cultura que são essenciais para formação de homens e mulheres ao longo dos anos, particularmente, após o PDRAE vem sendo.

O documento já se apresenta contra o princípio da gestão democrática tida por seus defensores como um atraso que precisaria ser substituída por modelos mais modernos, inovadores e próprios do mundo contemporâneo cuja lógica da gestão gerencial que estabelece metas para serem cumpridas seria a mais apropriada para a escola pública como forma de compensar e mensurar os investimentos do Estado. Nesse viés os gestores deveriam ter seu perfil alterado para um papel mais próximo aos dos gerentes que controlam, monitoram a equipe e são responsáveis quando as metas não são cumpridas (VALE, 2017).

A performance cobrada pelo Estado aos gestores era a de que sua atuação deveria ser ajustável às metas escolares que passaram a quantificar a sua eficiência. Se a escola alcançasse a nota das avaliações em larga escala o gestor seria considerado excelente porque conduziu sua equipe com êxito. O PDRAE defendia que seria “preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público¹⁷” como novos padrões dos administradores públicos em todos os setores e o que o gestor escolar também deveria ser enquadrado nesse perfil técnico.

A partir daí as performances impostas aos gestores escolares são diversas, tais como: organização da equipe docente, planejamento com a comunidade escolar, implantação de políticas e projetos deliberadas por instâncias superiores, preparação para testes avaliativos, organização e participação em ações da rede de ensino, reuniões com secretários de educação, preenchimento de planilhas *on-line* que subsidiam políticas educacionais e tantos outros.

Há uma exigência para que o gestor seja performático em diversos aspectos porque se esquece pelo menos no discurso oficial de que sua principal função é a organização dos processos pedagógicos para ajudar na formação de alunos críticos e emancipados porque as performances dos *show businesses* não devem ser transferidas para o universo educativo que deve priorizar a formação e não a comparação com a fabricação de mercadorias.

É inviável a imposição e cobrança aos gestores como se estes fossem capazes de fazer tudo o que fora definido pelas secretarias de educação com exames que mensuram seu trabalho e se esquece das situações cotidianas da escola como troca de lâmpadas, lotação de professores, conversa com alunos e pais que também são importantes para mensurar a qualidade do trabalho, mas não são critérios utilizados pelas avaliações que analisam o espetáculo da prova momentânea.

17 Brasil (1995, p. 6).

Além disso, é válido estabelecer critérios técnicos e pedagógicos para os gestores escolares cumprirem e se adequarem desde que sejam gerais e acessíveis a todos os professores da rede de ensino que queiram concorrer ao cargo. Nossa crítica às performances do cargo é que desde a aprovação do PDRAE o gestor escolar passou a ser culpabilizado pelo sucesso ou fracasso da escola sob sua responsabilidade e que para ter sucesso o mesmo deve exercer várias funções/atuções na escola para que a avaliação momentânea em larga seja positiva. Não é possível ensaiar porque a rotina escolar é uma a cada dia com situações imprevisíveis dada a formação humana ofertada no espaço.

Particularmente, a seguir será analisado como o viés performático está introduzido na política “Escola Digna” no estado do Maranhão.

Escola Digna como indutora de performances na gestão¹⁸

A partir das informações do site oficial é possível perceber que a macropolítica/Programa “Escola Digna” almeja dar unidade às ações da Secretaria estadual de Educação, as unidades regionais e as escolas de forma que possam manter o mesmo diálogo do ponto de vista teórico, político e pedagógico.

Entre os objetivos da política destacam-se: Propor, acompanhar e avaliar ações de formação continuada dos profissionais da Rede Estadual e das Secretarias Municipais, fortalecendo o Regime de Colaboração entre Estado e municípios; Propor de apoio pedagógico e de assessoria para a elaboração de orientações curriculares, tendo em vista garantir o fortalecimento do pacto pela qualidade da educação pública no Estado do Maranhão; avaliar o processo de institucionalização da escolha de gestores das unidades escolares; Propor ações pedagógicas que orientem um novo olhar para o ensino e aprendizagem por meio das mediações tecnológicas, a fim de apresentar a pesquisa como princípio metodológico das práticas pedagógicas.

A política em análise propõe um guia de orientações em diversos aspectos para orientar a organização da escola pública no estado do Maranhão destacando a importância da gestão e suas diversas funções que vão desde questões técnicas, passando pela elaboração em conjunto do Projeto Político Pedagógico (PPP) até a mobilização de pais e responsáveis para as demandas escolas. Em linhas gerais são orientações consistentes e pertinentes que podem ajudar bastantes a rede de ensino pública.

Um dos aspectos performáticos que identificamos é a cobrança aos gestores e o alinhamento com a cultura indicista que mensura, em parte, a qualidade da educação.

18 A caracterização da política foi realizada a partir do sítio oficial- <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>

O/A gestor/a escolar deve ter a preocupação em informar a comunidade escolar sobre os indicadores de rendimento de sua escola produzidos por avaliações externas, como o SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, IDEB e ENEM, discutindo o significado desses indicadores, de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional (ESCOLA DIGNA..., s.p, 32).

Assim, ainda de acordo com orientações do documento o gestor escolar precisa ficar atento aos resultados da sua escola e compartilhar com a comunidade e com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para em conjunto promovam ações que alavanquem os índices educacionais com “intervenção pedagógica para melhorar o desempenho dos/as estudantes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino na escola” (ESCOLA DIGNA..., s.p, 32).

Importa salientar que na lógica da política há uma assimilação direta entre índices e qualidade do ensino que converge com as orientações do PDRAE de 1995 num endeuamento à performance da gestão e da escola nas avaliações em larga escala.

Destacamos também o aspecto a gestão de pessoas que é de responsabilidade do gestor escolar que também recebe orientações para ser exitoso dentro do “Escola Digna” já que é uma vertente tida pelo documento como indispensável ao trabalho desse profissional.

O/A gestor/a da escola é uma liderança formal, que precisa do apoio de outras pessoas para realizar suas tarefas. Os bons resultados alcançados pelas escolas dependem, em grande parte, de gestores/as dinâmicos/as e comprometidos/as com as ações planejadas na escola. Esses/as gestores/as precisam apresentar a capacidade de aperfeiçoar processos, compartilhar responsabilidades, gerir recursos e motivar pessoas, notadamente aqueles que participam diretamente da gestão da escola.

Percebemos aqui novamente uma responsabilização do gestor escolar em função das exigências a ele atribuída. Santos (2007) compreende que esse profissional é importante para a tomada de decisões, mas não é a figura principal e não pode fazer malabarismos na função para atender ao fora definido pelos sistemas e que deve ser uma parceria entre a comunidade escolar e as secretarias de educação sem esquecer o gestor deve primar pela organização dos processos educativos.

Entendemos que as mudanças constantes da sociedade capitalista irão exigir do gestor escolar algumas adaptações inerentes ao cargo, mas a utilização de termos como “gestor dinâmico” e “gestor comprometido” podem gerar contradições por parte da comunidade escolar e dos sistemas na exigência de performances que não cabem ao gestor executar.

Considerações

O gestor escolar a partir de nossas análises é um profissional essencial para a organização do trabalho na escola, em especial, nas escolas públicas que foi o foco deste texto e que atende a um público diversificado em aspectos de raça, cor, credo, formação familiar e tantas outras questões. É na escola pública que temos um cenário mais propício a pluralidade que deve ser valorizada e que requer do gestor um trabalho diferenciado no sentido de atender a essa pluralidade de forma igualitária.

Desde os anos 1990 a função de gestor passa por mudanças em relação ao seu papel quando comparado com o que fora definido na Carta Magna. Após a aprovação do PDRAE houve um alinhamento da gestão da escola pública a figura de gerente e os estímulos a executar performances de acordo com as demandas externas, em especial, das avaliações em larga que induzem a um perfil inovador, dinâmico e adaptável.

No caso específico que foi a política “Escola Digna” é possível percebermos indícios do teor performático no cargo de gestor pelo estímulo a defesa dos índices como sinônimo de qualidade da educação e a valorização de palavras como “dinâmica” e “comprometimento” que podem acarretar uma sobrecarga aos gestores com responsabilidades além do compatível com aquele que focalize a formação de sujeitos críticos e deturpem sua função com administradores de multinacionais autônomos, engajados, adaptáveis, dinâmicos cujos termos possuem uma lógica própria de mercado que não deve ser comparado a realidade das escolas públicas do estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – gestão escolar. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/05/apostila-final-produc%CC%A7a%CC%83o.pdf>.

GOVERNO DO MARANHÃO. **O que é o Programa Escola Digna**. São Luís. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>. Acesso em: 15 set. 2021.

SANTOS, T. F. A M. Gestão e qualidade de ensino: reflexões e práticas atuais. *In*: LIMA, Francisco Willams Campos; SANTOS, Terezinha F. A. M. dos (orgs.). **Versus e reversus da gestão das políticas educacionais**. Belém, PA: Ponto Press Ltda, 2012. p. 11-30.

SANTOS, T. F. A.M. **Conversas impenitentes sobre a gestão da educação**. Belém, PA: EdUFPA, 2007.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 124 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/cassio.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR
EM TEMPOS DE AFIRMAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA**

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Profa. Dra. Maria Nilceia de Andrade Vieira
Profa. Dra. Valdete Côco

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

No campo das políticas públicas, as tomadas de decisão geralmente envolvem interesses e concepções divergentes e representam projetos societários antagônicos. Em meio a essas disputas, as medidas definidas nesse campo produzem efeitos na sociedade e, portanto, na vida das pessoas. Com o olhar voltado às políticas públicas educacionais, neste texto tematizamos a avaliação da educação infantil e a gestão democrática a partir de documentos oficiais brasileiros.

No conjunto de diferentes modalidades (avaliação da aprendizagem, de desempenho docente, institucional, de sistema, em larga escala), a avaliação institucional se direciona à análise do contexto e das relações vivenciadas na instituição educativa. Em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011), essa prática avaliativa implica a necessidade de escuta do outro que, ocupando um lugar diferente do nosso, nos possibilita conhecer pontos de vista distintos que, sozinhos, não conseguiríamos captar. Assim, precisamos desse *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011) do outro para a completude de nossas compreensões, ainda que estejam sempre inconclusas e abertas a outros sentidos.

Nesse entendimento, concebemos a avaliação institucional na educação infantil como um percurso que “[...] envolve, em posições de paridade, diversos grupos de interesse e diversas perspectivas, usando debate e o conflito entre posições diversas de maneira construtiva, através de formas de negociação” (BONDIOLI, 2013, p. 37). Tal concepção dialoga com uma perspectiva participativa em que o propósito do ato avaliativo é construir sentidos coletivamente em meio a possibilidades de discordâncias e divergências.

No que tange à gestão democrática, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina, em seu Art. 205, o direito de todos à educação, que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Em seu Art. 206, são estabelecidos como princípios do ensino “*igualdade* de condições para o acesso e permanência [...]; *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar; *pluralismo* de ideias e de concepções pedagógicas [...]; *gestão democrática* [...]” (BRASIL, 1988, art. 206, grifo nosso). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Art. 14, define os fundamentos da gestão democrática a partir de princípios de participação dos profissionais da educação, das famílias e das comunidades escolar e local, por meio da constituição de conselhos como instâncias representativas. Salientamos que os textos desses documentos reúnem as principais orientações para a efetivação de políticas educacionais no Brasil e foram produzidos em movimentos de intensas disputas, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, após um período marcado pelo regime autoritário da Ditadura Civil-Militar com o golpe de Estado de 1964, em que as possibilidades de reivindicações por movimentos populares eram duramente reprimidas (RUIZ, 2013).

Considerando a educação infantil, diferentes programas e ações foram implementados entre 2005 e 2015, especialmente pelo Ministério da Educação (MEC), no enfrentamento de questões como financiamento, ampliação da oferta de vagas e da formação profissional, diretrizes curriculares e currículo, além de qualidade e avaliação (MORO, 2017). Em alguns documentos e publicações, as concepções de avaliação institucional “[...] são representativas de diversos embates do campo da Educação Infantil, sobretudo quando consideramos que seus processos de elaboração se sustentam numa perspectiva coletiva e participativa, portanto marcados por disputas e discordâncias” (VIEIRA; CÔCO, 2018).

Nessa conjuntura, vinculado a uma pesquisa¹⁹ de doutorado, este artigo tematiza a avaliação *da* educação infantil e a gestão democrática no *contexto de produção de textos* da política, ou seja, aquele em que as ações são formalizadas por meio de documentos oficiais (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006). Nesse propósito, além desta introdução e das considerações finais, organizamos este texto em três movimentos. No primeiro, compartilhamos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o estudo; na sequência, abordamos a avaliação *da* educação infantil e a gestão democrática com análises de dois documentos de abrangência nacional (que integram o segundo movimento) e dois de âmbito municipal (compondo o terceiro movimento). Com esta arquitetura, avançamos para o diálogo com os interlocutores teóricos e os percursos metodológicos que nos acompanham na pesquisa.

Pressupostos teórico-metodológicos

Como aportes para este estudo, reafirmamos nossa constituição como sujeitos ativos e responsivos, ressaltando que cada um ocupa um lugar único

19 Este texto integra a pesquisa “Vivências Formativas com a Avaliação Institucional na Educação Infantil” que compõe o conjunto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Link no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>. A pesquisa está devidamente aprovada conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), n. 17832919.7.0000.5542, com Parecer n. 3.584.655.

no mundo (BAKHTIN, 2010). E demarcamos que, como seres políticos, nos formamos com esse mundo e precisamos nos engajar na luta por uma educação democrática (FREIRE, 1987). Essa responsividade e engajamento nos convocam a conhecer e participar ativamente dos processos relacionados às políticas públicas.

Nesse sentido, entendemos as políticas públicas educacionais como “[...] respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população” (MAINARDES, 2018, p. 188). Assim, podemos afirmar que “[...] o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)” (MAINARDES, 2018, p. 189).

Em articulação a essas concepções, a abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, 2001, 2009; MAINARDES, 2006), com os cinco contextos – *influência, produção de textos, práticas, resultados/efeitos e estratégias* –, se apresenta como apoio ao entendimento de que as políticas são formuladas/elaboradas e efetivadas/vivenciadas. Embora estejam imbricados de forma a não poderem se isolar, cada um desses contextos apresenta especificidades.

Desse modo, o *contexto de influência* se caracteriza como o momento em que são articuladas políticas públicas no cenário mais amplo, em meio a disputas e interesses de diferentes grupos, como organismos internacionais, agências econômicas e grupos empresariais que priorizam as tomadas de decisão para atender às leis de mercado (MAINARDES, 2006). No *contexto de produção de texto*, tais decisões se materializam em políticas que são explicitadas com a elaboração de documentos oficiais que determinam as ações dos sujeitos. Entretanto, essas determinações podem assumir diferentes sentidos no *contexto das práticas*, uma vez que cabe aos sujeitos ativos interpretar e movimentar o que os documentos prescrevem, podendo cumprir ou alterar de algum modo o previsto. Sendo efetivadas ou alteradas, no *contexto de resultados/efeitos*, podemos analisar como essas políticas incidem sobre questões de desigualdade e justiça social, buscando, com a compreensão do *contexto de estratégia política*, identificar que ações, no campo social e também político, serão necessárias para lidar com desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas em questão (MAINARDES, 2006).

No propósito deste estudo, situamos os documentos oficiais como *textos* da política, cujos enunciados são produzidos por outros sujeitos, seja como discurso escrito ou ato de fala impresso enquanto elemento da comunicação verbal (BAKHTIN, 2009). Sendo assim, esse tipo de texto está sujeito a análises, discordâncias, réplicas e críticas, pois é “[...] parte integrante de uma discussão socioideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 128).

Em articulação à abordagem qualitativa e com delineamento de pesquisa documental, nos dispomos ao diálogo com quatro documentos oficiais (dois de caráter orientador e dois de caráter mandatório) publicados entre 2012 e 2015. Dentre eles, dois se situam em âmbito nacional: *Plano Nacional de Educação (PNE)* (BRASIL, 2014) e *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015), aqui denominado *ACEI*; e dois documentos se apresentam com abrangência municipal: *Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV)* (VITÓRIA, 2015) e *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Pública de Vitória-ES* (VITÓRIA, 2012), que identificamos neste texto como *IQUEIV*. Com esse delineamento, seguimos para a interlocução com os textos dos documentos *PNE* e *ACEI*.

Diálogos com documentos de âmbito nacional

No conjunto de documentos oficiais brasileiros publicados na última década, nosso esforço de compreensão do contexto das políticas públicas educacionais se direciona à análise de dois documentos com abrangência nacional, um de caráter mandatório (*PNE*) e um de caráter orientador (*ACEI*).

Ao focalizarmos o *PNE*, em relação ao seu processo de elaboração, faz-se necessário destacar que as discussões envolveram diferentes sujeitos e entidades²⁰, em um exercício democrático que “[...] resultou de longa trajetória e (in)tenso processo de debates e embates envolvendo a sociedade civil e política. Transcorreram-se quase quatro anos em tramitação desde o envio pelo MEC à Câmara Federal” (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 506). Salientamos nessa trajetória as Conferências Nacionais de Educação (Conae) (BRASIL, 2010; 2014) como importantes espaços de mobilização em torno das discussões sobre o *PNE*. Aprovado em maio de 2014 e homologado pela Presidência da República em junho do mesmo ano, essa foi, portanto, uma construção participativa que incluiu muitas vozes com posicionamentos e interesses divergentes, com disputas de concepções que marcaram um momento importante na história da educação brasileira. Embora nem todas as decisões das Conae tenham sido mantidas na construção do projeto de lei sobre o *PNE*, concordamos que:

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos [...] inauguraram uma nova fase para as

20 De 2012 a 2013, foram oito audiências públicas realizadas no Senado Federal referentes à discussão do *PNE* 2014-2024, envolvendo 27 entidades/instituições diferentes. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta [...] a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 301).

Na perspectiva dialógica, em que cada enunciado constitui um elo na grande cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), essa trajetória do *PNE* tem antecedência em outras lutas e embates (CURY, 1998; 2009), com ressonâncias na história recente, que continuamos a construir, analisar e tentar compreender. Visto que o *PNE* precisa ser o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira (DOURADO, 2017) e que sua efetivação como política pública representa um grande desafio, seu monitoramento e avaliação se inserem em um contexto de lutas e resistências, que vêm sendo fortalecidas pela mobilização da sociedade civil e de profissionais do campo da educação por meio do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e da construção coletiva da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), dentre outras iniciativas.

Com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016 (BRASIL, 2016), que suspende por 20 anos os investimentos em políticas sociais, as disputas se intensificam, pois essa medida compromete seriamente o alcance da Meta 20 do *PNE* e inviabiliza avanços necessários no campo da educação. Além disso, o movimento da organização Todos Pela Educação (TPE) ao se inserir na pauta pela implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), “[...] evidencia o projeto de privatização da educação por meio da articulação entre base, ensino, avaliação e responsabilização a partir de uma normativa do SNE que incorpore a racionalidade do mundo corporativo” (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2020, p. 17-18).

Em um cenário marcado por processos de avaliação em larga escala, iniciados na década de 1990, o PNE anterior (BRASIL, 2001), já determinava a previsão de “Estabelecer, nos Municípios, em cinco anos, programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil”. Este objetivo não alcançado, mantém-se no *PNE* atual (BRASIL, 2014), na estratégia 1.6 referente à Meta 1, com o propósito de:

[...] implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014, p. 2).

Cabe assinalar que, com a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (BRASIL, 2018), a educação infantil passa a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de 2021. Essa avaliação se efetiva por meio de questionário eletrônico²¹ e deve ser respondido por diretores/as e professores/as das instituições de educação infantil, sem aplicação de testes que venham a incidir sobre o desempenho das crianças, como tem sido a defesa de professores/as, pesquisadores/as, entidades de pesquisa e movimentos sociais ligados às causas das crianças e das infâncias.

No escopo da avaliação, o documento *ACEI* apresenta parte dos estudos desenvolvidos pelo projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, que inclui pesquisas realizadas durante dois anos e meio, entre 2012 e 2015. Coordenado pela Universidade Federal do Paraná, o trabalho teve a participação de outras três universidades brasileiras – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina. Com vistas a refletir e formular posicionamentos e contribuições sobre a avaliação de contexto, o projeto contou com parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), além de interlocução com a universidade italiana *Università degli studi di Pavia*.

Cabe realçar que na experiência italiana, a avaliação da qualidade educativa ou avaliação de contexto, em suas especificidades, precisa ser autor-reflexiva, negociada, participada e transformadora. Ainda se fundamenta em um trabalho coletivo que possibilita e exige a construção de um espaço democrático, com atenção às diferentes vozes dos participantes e com a mediação de um formador/avaliador para acompanhar os diálogos (BONDIOLI, 2015; MORO; COUTINHO, 2018).

Para se posicionar a respeito da avaliação das aprendizagens das crianças, a partir da avaliação de contexto no Brasil, as argumentações do *ACEI* tomam por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), quando preveem que a avaliação do percurso de trabalho educativo proposto pela instituição e vivenciado pelas crianças não deve incluir aspectos relativos à sua promoção, retenção ou seleção. O documento também registra “[...] um percurso coletivo de trabalho, uma trama tecida a muitas mãos [...]” (BRASIL, 2015, p. 7), em que o princípio

21 O questionário eletrônico específico para os/as professores/as da educação infantil que foi utilizado em 2019 como projeto piloto está disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_professor_educacao_infantil_saeb_2019.pdf. Acesso em: 5 set. 2021. E o direcionado aos diretores/as encontra-se disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

formativo da avaliação de contexto perpassa toda a construção da proposta. Em continuidade à problematização sobre a avaliação *da* educação infantil e a gestão democrática e, em aproximação ao contexto local, prosseguimos dialogando com os documentos do *PMEV* e *IQUEIV*.

No âmbito municipal, a continuidade dos diálogos com os documentos

Como um dos 5.570²² entes federados brasileiros e inserido no contexto das políticas, o município de Vitória, capital do Espírito Santo, produz seus documentos em conformidade com a legislação vigente no país e também de acordo com suas características e suas especificidades. Sendo assim, dialogamos, com dois documentos municipais, um de caráter orientador (*IQUEIV*) e outro de caráter mandatório (*PMEV*).

O processo de elaboração do *IQUEIV* teve início em março de 2012 e envolveu diferentes sujeitos com estratégias também diferenciadas, tomando por base a metodologia dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), os princípios do Sistema de Avaliação da Educação Municipal Pública de Vitória (Saemv) (VITÓRIA, 2010) e os pressupostos do documento *A Educação Infantil em Vitória: um outro olhar*²³ (VITÓRIA, 2006). Este último documento demarca uma experiência importante de construção coletiva, de premissas e práticas de educação infantil no município e acentua “[...] a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos” (VITÓRIA, 2006, p. 1).

Na organização inicial do *IQUEIV* foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) aberto aos/às pedagogos/as atuantes na educação infantil da rede municipal que desejassem participar. Desse modo, o Núcleo de Pedagogos²⁴ atuava com o objetivo de planejar, sistematizar e acompanhar o processo de avaliação institucional junto às instituições de educação infantil da rede municipal de ensino. A produção desse trabalho se materializou em um documento impresso que reuniu concepções, etapas, metodologias e o instrumento avaliativo elaborado, sendo entregue a cada uma das 46 instituições de educação infantil com a seguinte apresentação:

22 Dado disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2020.

23 Esse documento foi elaborado a partir de 2004, com publicação em 2006, e contou com ampla participação de profissionais, familiares e crianças em sua elaboração.

24 Refere-se a um grupo composto por pedagogas da Rede Municipal de Vitória que se interessaram pelo trabalho, por integrantes da equipe da Gerência de Educação Infantil e por uma técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação.

Esta produção, que agora apresentamos à comunidade escolar dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), traz a riqueza do processo de construção do instrumento de coleta de dados; o envolvimento de toda uma equipe da Secretaria de Educação; a formação de um Núcleo de Pedagogos [...]; o processo formativo destes sujeitos, responsáveis pelo debate com os demais pedagogos, diretores e professores dos CMEIs com vistas à *produção de consensos*; o envolvimento das várias Gerências e Coordenações da SEME Central; a corresponsabilização pelo processo avaliativo, com efetiva participação dos diferentes segmentos presentes nos CMEIs (VITÓRIA, 2012, p. 10, grifo nosso).

Como podemos observar, muitas vezes integraram a construção do documento e, embora a produção de consensos seja um movimento importante, não se constitui como objetivo principal desse ato avaliativo, mas uma possibilidade dentre outras, que também envolvem tensões e controvérsias entre aqueles que se dispõem a participar do diálogo.

Em relação ao *PMEV*, sua elaboração teve início em 2013 com a constituição do Fórum Municipal de Educação de Vitória (FMEV), que definiu a metodologia de trabalho, envolvendo os diferentes segmentos em uma *Construção Participativa do Plano Municipal de Educação*. A última das três conferências realizadas ocorreu em novembro de 2014, com a participação de familiares dos/as estudantes, professores, estudantes, gestores e lideranças comunitárias²⁵.

Na sequência, em 23 de junho de 2015, a Câmara Municipal aprovou o *PMEV* e, no dia seguinte, o prefeito sancionou a Lei n. 8.829²⁶, referente ao plano para o decênio 2015-2025. Neste plano, o texto prevê a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública como uma de suas dez diretrizes e define, em seu Art. 5, que diferentes instâncias da sociedade civil devem participar do monitoramento do plano.

Na Meta 1, específica da educação infantil, a participação da comunidade escolar é referendada no que tange ao “[...] Projeto Político-Pedagógico da Unidade, bem como [a]o papel do brincar e à função do brinquedo nos processos de aprendizagens” (VITÓRIA, 2015, p. 4). Na esteira do *PNE*, esta Meta também prevê, na Estratégia n. 1.4, a avaliação da educação infantil com o propósito de “[...] ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de

25 Outras informações estão disponíveis em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-conferencia-debate-aco-es-para-os-proximos-10-anos-16442>. Acesso em: 9 jun. 2021.

26 Algumas alterações foram aprovadas pelas seguintes normativas: Lei n. 8.848, de 31 de julho de 2015; Lei n. 8.852, de 07 de agosto de 2015; Lei n. 8.853, de 07 de agosto de 2015; e Lei n. 8.854, também de 07 de agosto de 2015. Mais informações encontram-se disponíveis em: <https://www.comev-es.com.br/plano-de-educacao/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (VITÓRIA, 2015, p. 3). Embora o município realize a avaliação institucional conforme premissas do *IQUEIV*, como já assinalamos, Em 2021 foi realizada, de forma amostral, a avaliação da educação infantil com instrumento definido pelo SAEB.

Retomando a perspectiva democrática, articulada à Meta 7 que focaliza a qualidade, o *PMEV* define, na Estratégia n. 7.10, o compromisso de garantir a “[...] *participação da comunidade escolar* no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da *gestão democrática*” (VITÓRIA, 2015, p. 8, grifo nosso). Acompanhando o que recomenda o PNE, a Estratégia n. 7.18 do *PMEV* demarca a mobilização das famílias e setores da sociedade civil com o objetivo de “[...] ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (VITÓRIA, 2015, p. 10).

A Meta 15, voltada à formação docente, determina garantir, em calendário escolar, a “[...] *participação* de trabalhadores da educação em cursos e/ou formação continuada, com a garantia desse processo formativo durante a jornada de trabalho” (VITÓRIA, 2015, p. 4, grifo nosso). Com foco específico na gestão democrática, a Meta 19, por sua vez, expressa a trajetória de lutas e conquistas na educação pública municipal de Vitória, quando enuncia a previsão de

Aperfeiçoar o processo de gestão democrática, garantindo a eleição dos(as) diretores (as) escolares municipais e *ampla participação da comunidade escolar*, conforme norma emanada do Conselho Municipal de Educação e fortalecimento dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselhos de Alimentação Escolar e outros (VITÓRIA, 2015, p. 17, grifo nosso).

Com essas análises, evidenciamos que os textos das políticas locais consolidam a participação e a gestão democrática na educação. Essas determinações legais resultaram de mobilizações e reivindicações de professores/as e trabalhadores/as da educação pública municipal fortalecidas por sua inserção em entidades, sindicatos e movimentos sociais ao longo dos últimos trinta anos no município. Em especial, com a Meta 19, realçamos a singularidade do *PMEV* que, diferentemente do *PNE*, define o *aperfeiçoamento*, em vez de *assegurar condições para* o processo de gestão democrática, e não considera *critérios técnicos de mérito e desempenho* associados à efetivação da Meta como determina o *PNE*. Ao invés disso, o texto ressalta a interlocução com diferentes Conselhos, o que não é contemplado no *PNE*.

Entretanto, para que esse plano se constitua como um instrumento de efetivação das políticas públicas educacionais, faz-se necessária uma sistemática de acompanhamento das metas e estratégias. Com esse propósito, em

maio de 2019, foi realizado o “1º Interfóruns Municipais de Educação da Região Metropolitana do Espírito Santo”, com discussões sobre os desafios dos planos decenais em âmbito nacional e estadual e, em especial, dos planos municipais de educação²⁷. Dentre as questões debatidas, as dificuldades de acesso a dados relacionados aos indicadores e que permitam apurar o alcance das metas foram as mais frequentes entre os municípios partícipes. No que concerne ao município de Vitória, os resultados das ações de monitoramento e avaliação ainda não foram apresentados e discutidos com a sociedade.

Diferentemente do processo de elaboração que mobilizou diversos sujeitos, entidades e segmentos, o monitoramento e a avaliação do *PMEV* ainda não configuram um movimento participativo. Para manter a premissa democrática, pontuamos a necessidade de que sejam compartilhados com a sociedade dados e informações sobre a situação das metas para que possam ser analisadas as ações em desenvolvimento durante a vigência do *PMEV* e elaboradas outras estratégias para seu alcance.

No conjunto de nossas análises, reconhecemos os documentos como gêneros secundários do discurso (BAKHTIN, 2011) e como textos da política (BALL, 2001; 2009; MARCONDES, 2006). Em atenção às vozes dos sujeitos em sua condição histórica e política (FREIRE, 1987), acentuamos que o tom participativo foi uma característica na construção dos documentos analisados. Em articulação a essas assertivas, a concepção bakhtiniana da linguagem nos inspira a permanecer e insistir nesses movimentos participativos, pois “[...] ao lado das *forças centrípetas* caminha o trabalho contínuo das *forças centrífugas* da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2014, p. 82, grifo nosso). Com esse posicionamento, a seguir pontuamos questões que se mostram relevantes nesse diálogo.

Considerações finais

Com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos e freireanos e focalizando o *contexto da produção de textos* da política, a análise documental que desenvolvemos responde ao nosso propósito de contextualizar a avaliação institucional na educação infantil e a gestão democrática em políticas públicas educacionais em âmbito nacional e local, considerando documentos oficiais. Reiteramos que esses documentos representam a política educacional vigente, uma vez que orientam e/ou normatizam práticas educativas a serem desenvolvidas nas instituições. Alguns registram parte da

27 Mais informações encontram-se disponíveis em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/cidade-educadora-vitoria-sedia-interforuns-municipais-de-educacao-35419>. Acesso em: 9 jun. 2021.

trajetória da educação, expressando intenções e disputas do campo, por isso se configuram como referência importante para reivindicações e perspectivas de luta pela continuidade de avanços nas políticas educacionais, em especial, para a educação infantil.

Problematizamos, com esses dados, as possibilidades de atuação dos sujeitos em seus distintos contextos, uma vez que eles não operacionalizam passivamente as políticas prescritas, mas imprimem suas diferentes interpretações (BALL, 2001). Por isso, precisamos considerar os “[...] processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e [...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49), o que possibilita compreender os contextos das políticas públicas de forma dinâmica e inter-relacionada.

Entendemos que nossa participação nas políticas públicas em defesa da educação se situa em movimentos de tensão, como *forças centrífugas* que defendem a diversidade em resistência às *forças centrípetas* que buscam a homogeneização. Essas tensões evidenciam forças que fazem parte de nossa condição como sujeitos históricos e, por isso, reafirmam que pensar “a história como possibilidade é reconhecer também a educação como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 20).

Como já salientamos, no que se refere aos processos de elaboração dos documentos analisados, evidenciamos diálogos com diferentes interlocutores, com distintos segmentos da sociedade civil, por meio de encontros, reuniões, seminários e audiências públicas. Nesse sentido, temos vivenciado desafios em manter essas premissas participativas, pois a elaboração e publicação de documentos, como por exemplo, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) e a Resolução 01/2020 (BRASIL, 2020), vêm ocorrendo em meio à falta de diálogo do MEC e de outros órgãos com entidades e associações científico-acadêmicas, professores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais.

Cabe lembrar que, na conjuntura brasileira, conquistas do direito da população à participação em decisões no campo das políticas públicas, sejam no âmbito da legislação ou do vivenciamento concreto, constituem-se de lutas permanentes, ora com mais desafios, ora com perspectivas mais favoráveis às experiências da gestão democrática. Assim, essa *produção de textos* distanciada de uma perspectiva democrática evidencia momentos difíceis no campo das políticas educacionais, em que as decisões ocorrem sem processos ampliados de diálogo e participação. Como *efeitos* dessa política, podem se efetivar no *contexto das práticas* ações que desconsiderem as conquistas e avanços alcançados até o momento.

Em contrariedade a essa forma de condução das decisões relacionadas às políticas públicas, defendemos a participação de diferentes segmentos da sociedade civil, movimentos sociais e associações acadêmico-científicas nas definições de medidas educacionais. Nessa defesa, assinalamos a relevância do *contexto de produção dos textos* da política para a garantia da participação da população em processos decisórios e demarcamos que a interlocução com esses *textos* tem grande potencial formativo, no sentido de gerar movimentos que fortaleçam a efetivação de políticas participativas, democráticas e inclusivas.

Ressaltamos, portanto, que a gestão democrática da escola pública pressupõe a participação da comunidade escolar nos processos educacionais desenvolvidos no contexto da instituição e envolve a gestão de ações pedagógicas, financeiras, administrativas e formativas. Nesse sentido, advogamos que a prática da avaliação institucional, conforme pautada nos documentos oficiais analisados, se constitui como possibilidade de fomentar e fortalecer vivências com a gestão democrática na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C.; NASCIMENTO, R. P. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77534, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rBG8CYMkBbg-qD4T4LpT3ytS/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Mainardes, J. & Marcondes, M. I. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 out. 2013.

BARBOSA, I. G. *et al.* A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 505-518, 2014.

BONDIOLI, A. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A.; SÁVIO, D. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo**

em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 25-49.

BONDIOLI, A. Promoção de dentro: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1327-1228, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pBGMpN7yhG7yT4DDYcQHrvm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015b. 104 p. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2010:** Documento Final. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014:** o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 02 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 01, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 162-180, jul. 1998. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/724>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBP AE**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325/11225>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções

e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2018.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 24 mar. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxyYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MORO, C. S. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 44-55, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756521006/552756521006.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MORO, C. S.; COUTINHO, Â. M. S. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul., 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204>. Acesso em: 5 nov. 2019.

RUIZ, M. J. F. Proletarização do magistério e lutas pela educação no estado do Paraná: do regime militar à ascensão do neoliberalismo (1960-1990). **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 233-256, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2790>. Acesso em: 25 nov. 2017.

VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Trajetória da educação infantil: concepções de avaliação institucional em documentos oficiais brasileiros. **Revista Educativa**,

Goiânia, v. 21, n. 2, p. 269-286, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7032/4230>. Acesso em: 27 jun. 2019.

VITÓRIA. **A Educação Infantil do município de Vitória:** um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil, 2006, Vitória, ES. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

VITÓRIA. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES:** sistema de avaliação da educação pública de Vitória/Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação: Vitória-ES, 2012. 64 p.

VITÓRIA. **Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010.** Vitória, 2010. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=171640>. Acesso em: 26 nov. 2013.

VITÓRIA. **Lei n. 8.829 de 25 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <https://www.comev-es.com.br/>. Acesso em: 5 fev. 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFLEXÕES A PARTIR DO DIREITO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR ALICERÇADA NOS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS

Verônica Belfi Roncetti Paulino

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir a construção social da infância nos espaços-tempo institucionais com as novas obrigações, quer dizer, o trabalho escolar, entretanto, não visto como trabalho, mas sim uma preparação para o futuro, por meio de uma lógica discursiva de controle, autoritária e paternalista, sustentada no argumento da vulnerabilidade da infância. Uma lógica complexa, “bem-orquestrada de proteção da vida das crianças, de sua saúde, de seu desenvolvimento, e de suas capacidades inatas, além da proteção contra si próprias, contra ambientes perigosos, contra outras crianças e adultos e classes perigosas [...]” (QVORTRUP, 2015, p. 16).

Nesses processos de proteção e vigilância despontam “particulares assimetrias de poder, e consolida em graus variados a dominação de certos grupos ou classes sobre outros [...]” (GIDDENS, 2002, p. 140), por meio de uma rede de relações e interdependências (ELIAS, 1996) da atividade social. Nesse cenário de “[...] transformações, cujos efeitos colaterais se fortalecem com a materialização da urbanização, secularização, individualização, democratização, intimização da família e nas mudanças demográficas [...]” (QVORTRUP, 2015, p. 18), manifesta-se claramente a separação crescente entre as gerações através do enfraquecimento do lugar da criança na vida social e sucessivamente o seu confinamento no espaço-tempo escolar com vistas à proteção e controle da infância.

No jogo específico na arena da atividade social, Qvortrup (2015, p. 25) ressalta que “[...] a modernidade em seu projeto de sequestro das crianças do mundo clandestino dos adultos [...]” tem gerado uma falta de confiança nas qualidades da criança e conseqüentemente confinado elas em espaços-tempo institucionais específicos com “sequências temporais planejadas” sob vigilância constante por parte dos adultos. Essas relações repercutem no desenvolvimento das ações de interesses das crianças, privando-as de manifestarem seus desejos, seus anseios, sua espontaneidade.

Nesse sentido, a construção social da infância está imbricada aos novos modos e práticas de governar as crianças, constituídos mediante a um “aparato

de vigilância²⁸” e com a prescrição de “padrões de normalidade” (SARMENTO, 2004), ou seja, conhecimentos referentes ao desenvolvimento da criança pautado pelos discursos filosófico e pedagógico. Estes discursos predominantes partem da ideia constitutiva da criança incapaz, indefesa, incompetente, imprópria, irracional, inadequada e sem valores instrumentais e morais e por essa razão necessita “[...] ser disciplinada e conduzida moralmente aos processos de instrução” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, estruturamos o estudo em três movimentos de reflexão baseados nas abordagens da sociologia da infância: apresentamos, primeiramente, o ofuscamento da infância enquanto fenômeno social nos discursos teóricos que concebem esta categoria como uma fase da vida, natural e universal. Diante desses aspectos que envolvem a concepção de infância, destacamos o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos. Seguidamente, destacamos a participação das crianças na arena escolar. Finalizamos mediante as considerações a respeito da necessidade de promover e garantir a participação escolar das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Infância e discursividade: implicações teóricas

No curso da história das ciências humanas e sociais, a constituição dos pressupostos teóricos acerca de uma “percepção de criança compatível com as suas percepções particulares da vida social e com as suas especulações sobre o futuro” (JENKS, 2002, p. 185), não tem dado conta de explicar as questões pelas quais envolvem a infância como uma “modelação emergente da ação”. Segundo Jenks (2002), os estudos da infância acabaram por conceber a criança, por um lado, como um exemplo de particularidade e diferença e, por outro lado, atingir e explicar “a integração dessa diferença numa noção de ordem e generalidade mais vasta, que engloba a sociedade adulta” (JENKS, 2002, p. 187).

Neste modelo estabelecido em formas institucionais, atendendo a ideologia desenvolvimentista subjacente nas convenções e discursos, a criança é vista como uma construção social de um contexto social particular, por meio de uma imagem formal, corporizada, totalizante e uniforme da infância (JENKS, 2002). A “metáfora do crescimento” habitada no imaginário coletivo e nas abordagens acerca da infância pela constituição da morfologia física,

28 De acordo com Giddens (1991, p.55), “a vigilância se refere à supervisão das atividades da população súdita na esfera política — embora sua importância como uma base do poder administrativo não se confine a esta esfera. A supervisão pode ser direta (como em muitas das instâncias discutidas por Foucault, tais como prisões, escolas e locais de trabalho abertos) mas, mais caracteristicamente, ela é indireta e baseada no controle da informação.”

isto é, das transformações dos “sinais físicos das transformações anatômicas que acompanham a infância são vistos como indicadores de uma transição social, de tal forma que a junção das dimensões do natural e do social é perpetuamente reforçada” (JENKS, 2002, p. 190-191), através de uma tendência generalizada com vistas a “naturalizar” a infância.

Conforme as postulações de Jenks (2002), as imagens da criança constituída por meio dessa discursividade, pautada em interesses de um mundo adulto estruturado, agem sobre a noção de criança, produzem uma compreensão de base moral com mecanismos de controle social que, na realidade, revela interpretações acerca da infância como uma “categoria residual e incorporada através de teorias reparadoras da socialização” (JENKS, 2002, p. 196).

Seguindo com Jenks (2002, p. 196), podemos entender que a infância se constitui como uma construção social e “não algo de natural; como tal, o seu estatuto constitui-se em formas de discursos particulares, socialmente localizados”. Entendendo que não existem perspectivas da teoria social neutras sobre as crianças, podemos verificar que, a constituição da criança a partir destes pressupostos anuncia uma perspectiva intencional “de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade das teorias particulares” (JENKS, 2002, p. 196). Nesse sentido, a sociologia da infância numa perspectiva crítica tem admitido desconstruir o paradigma tradicional da infância, no qual é vista “como uma fase da vida, natural e universal e as crianças como entidades psicológicas, objetos passivos da socialização numa ordem social adulta” (JENKS, 2002, p. 213).

O reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos

Na esteira proposta por Prout e James (1990), a infância só pode ser compreendida, estudada e teorizada como socialmente constituída nos contextos da ação social, ou seja, os autores identificam as crianças como sujeitos ativos “na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles que a cercam e das sociedades nas quais elas vivem” (PROUT; JAMES, 1990, p. 8). A esse respeito, esse novo paradigma de investigação da infância reconhece as crianças como sujeitos sociais e de direitos (NASCIMENTO, 2015).

A constituição da infância no espaço-tempo-social envolve as experiências vividas pelas crianças na sociedade. De modo geral, urge a necessidade de demonstrar as experiências das crianças nos espaços coletivos públicos através das pesquisas a fim de contribuir para os processos de reconstituição da infância na sociedade, bem como o fortalecimento dos novos paradigmas da sociologia da infância. Tendo em vista esta necessidade, a participação das crianças, emerge como uma colaboração para sustentar as formas de construção social da infância por meio das novas abordagens da sociologia da infância.

A participação das crianças na arena escolar

A educação escolar desenvolvida predominante em instituições de ensino públicas e privadas (BRASIL, 1996) é atravessada por diferentes movimentos dinâmicos e princípios políticos estabelecidos nas relações sociais entre adultos e crianças nessas arenas. No cotidiano das vivências nas arenas escolares, os diversos grupos cujos interesses, expectativas, conflitos, consensos e dissensos, negociações e disputas de poder podem divergir e ou convergir com a função social, assim, por determinações pedagógicas, no cenário contemporâneo, incidem diretamente na participação das crianças.

O projeto político pedagógico da escola, alicerçado nos princípios da modernidade (GIDDENS, 2003), intenta a formação cognitiva dos sujeitos mediante os processos e concepções educativas dominantes de intervenções pedagógicas unidirecionais e centradas no/a professor/a, operadas por dispositivos de seleção, assimilação e acomodação (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007). A perspectiva desse projeto culmina na preparação dos/as estudantes para serem futuros profissionais e cidadãos, assumindo-os como destinatários passivos. A esse respeito, Castro (2010, p. 53) afirma: “a organização desse espaço, suas ritualidades e valores ressaltam a importância do progresso individual, no qual o esforço e dedicação de cada um são peças fundamentais na construção, a longo prazo, daquilo que virá a ser um humano racionalmente preparado e socializado”.

Essa representação de infância, socialmente difundida (PINTO, 1997), carrega o exercício legítimo de poder, de controle e de regulação social disciplinar pelo adulto, detentor do saber e de um poder disciplinar indiscutível. É importante evidenciar que a produção dessa forma de disciplinar os/as alunos/as está ligada ao processo histórico, político, econômico e cultural, desenvolvido na Europa e América do Norte entre os séculos XVIII a XX, vinculado à revolução burguesa e à crescente industrialização, que reverberou em demandas de mão de obra para o mercado de trabalho.

Narodowski (2001, p. 26) nos ajuda a pensar sobre o processo lento e novo de construção social da infância, produzida pela modernidade, individualizada e com demarcação e inserção na sociedade, a partir de um “primeiro movimento de recorte e segregação da criança, para depois restituí-la à sociedade, porém como um novo status; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno”. Nessa configuração, as relações estabelecidas entre os adultos e crianças são constituídas de forma assimétrica, visto que a dependência da criança à categoria geracional adulta é naturalizada em torno do elemento mensurável: a idade. A infância, com efeito, foi institucionalizada em larga medida pela invenção do aluno, sendo que a “escola exerce a função social específica que se constituiu com

a infância (tendência desenvolvimentista²⁹) e constituiu a infância (tendência elementar³⁰) como categoria social distinta” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 55). Ainda que contraditórias, tais perspectivas envolvem os processos de formação das crianças na arena escolar.

No contexto contemporâneo, em particular sob os impactos do processo de globalização sobre as identidades culturais e híbridas³¹ (CANCLINI, 2005; GUIDDENS, 2003; HALL, 2005), os modelos de ensino e aprendizagem escolar “esbarram em dificuldades devido às mudanças de como crianças e jovens entendem o mundo e o seu lugar nele” (CASTRO, 2010, p. 55). Além do mais, mesmo com a divulgação da vida pós-moderna que submete as pessoas a seguirem um estilo de vida individualista, competitivo e consumista, e com a descentralização democrática, “ainda nos deparamos com a maior concentração de formas de acumulação de poder e centralização transnacional da cultura que a humanidade já viu, [...] o que permite compreender os caminhos oblíquos, a abundância de transações, pelas que estas forças operam” (CANCLINI, 1990, p. 25).

A escola, à sombra dos efeitos desses processos da globalização cultural absorvidas localmente, do hegemônico e do subalterno, do centro e da periferia, “confronta-se com a evidência do questionamento do poder do adulto e, desde o fim dos anos 60, visto que a assunção da crise desse poder é indissociável da constatação da crise da escola” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 56). Levando-se em conta, que a crise se apresentou entrelaçada, principalmente, pelas formas de violência física e simbólica exercida no interior das instituições educativas em conformidade com o modelo elementar legitimador do poder disciplinar e inquestionado do adulto, que assume a infância como uma categoria geracional por um estatuto pré-social, intimidadora do exercício de direitos participativos inerentes à educação escolar.

Além da crise, a gestão escolar, em sua administração simbólica da infância, na contemporaneidade, tem se configurado como uma arena política que evidencia os fatores de segmentação das desigualdades escolares e de diferentes concepções de infância coexistentes nas políticas educativas, desencadeando a pluralização de lógicas educativas (SARMENTO, 2000). Nessa perspectiva, observa-se que a arena escolar é demarcada por relações de poder e negociação, disputas, interesses, conflitos e pacificações (JULIA, 2001) entre os sujeitos (professor/a, gestor/a, aluno/a, pais e comunidade) que fazem parte do processo educativo, principalmente daqueles/as que detêm

29 “A tendência desenvolvimentista, encontra-se enraizada na perspectiva da formação integral do ser educando e no alargamento dos direitos das crianças” (ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 55).

30 “A tendência elementar, academicista e disciplinadora, tem como perspectiva as práticas educativas como de transmissão reprodutiva dos conhecimentos inerentes à cultura escolar, e na subordinação a uma disciplina social” (ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 55).

31 Para Stuart Hall (1993, p. 401- 402), a hibridização implica o “reconhecimento de uma necessária heterogeneidade e diversidade, uma concepção da identidade que vive com e através da diferença, não apesar dela”.

certo tipo de poder de autoridade e de influência, associados aos instrumentos das políticas instituídas ligadas com a forma como esses sujeitos executam as determinações, por meio de demandas que envolvem as tomadas de decisões.

Dessa forma, a arena escolar intercambiada por uma crise, adensada pelo pragmatismo educacional e vinculada às “ideias pedagógicas de desenvolvimento da infância desligado das condições estruturais de inserção da criança na sociedade” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 59) e aos desafios que envolvem a cultura escolar confirma “os novos contornos postos nas relações entre os próprios estudantes e entre esses e professores/as e gestores/as escolares” (CASTRO, 2010, p. 57). Em relação à cultura escolar, de acordo com a definição proposta por Julia (2001, p. 10), esta diz respeito a um “conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas coordenadas e finalidades, de acordo com a época, que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos”. Ressalto, então, que a concepção de cultura escolar proposta por Julia (2001) tem relação com a transmissão de conhecimentos, ancorada em uma abordagem tradicional do ensino que segue uma rotina de forma homogênea por meio de ações determinadas pelos adultos, seja o/a professor/a, seja o gestor/a.

Essa cultura vem se constituindo de maneira convencional nas arenas escolares, com técnicas específicas produzidas para a “dominação para a domesticação que despreza as diversas formas de socialização, o saber e o saber-fazer das crianças, utilizando-se do tempo para a produção de métodos para banir a curiosidade, a imaginação, os questionamentos infantis” (CALDEIRON, 2009, p. 7). Conforme essa especificação, ter como expectativa que as crianças se comportem conforme o projeto pedagógico de desenvolvimento teológico e linear (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007) e ignorar suas vozes e visões vai ao encontro da abordagem de ensino tal como explicitado anteriormente. Sendo assim, “frequentemente os estudantes sentem que seus interesses estão muito distantes do que lhes é oferecido e demandado pela instituição, tornando esse espaço um lugar crivado de constrangimentos e conflitos para todos aqueles que fazem parte dele” (CASTRO, 2010, p. 57).

Voltamos a uma das discussões realizadas neste estudo que nos diz que as concepções de infância são construções sociais e estão sujeitas a transformações conforme o contexto social, histórico e cultural, conjuntura política e conforme as demandas sociais advindas da sociedade. Enfim, os paradigmas referenciados pela sociologia da infância instam a pedagogia a conceber a infância como categoria geracional, constituída por atores sociais com direitos à participação social e política nas decisões que afetam suas vidas e em alteridades múltiplas com outras categorias geracionais (jovens, adultos, idosos), que se socializam e aprendem saberes, comportamentos, valores, culturas e identidades (ARROYO, 2009).

Conclusões

Este estudo apresentou uma análise a partir da construção social da infância nos espaços-tempo institucionais com novas obrigações, quer dizer, o trabalho escolar, entretanto, não visto como trabalho, mas sim uma preparação para o futuro, por meio de uma lógica discursiva de controle, autoritária e paternalista, sustentada no argumento da vulnerabilidade da infância. Pudemos verificar que a fabricação social da infância no espaço escolar, intercambiada pelos mecanismos de engrenagem da organização racionalizada que a construção social da infância está imbricada aos novos modos e práticas de governar as crianças através das lógicas adultocentradas, operadas pelos discursos predominantes que partem da ideia constitutiva da criança incapaz, indefesa, incompetente, imprópria, irracional, inadequada e sem valores instrumentais e morais e por essa razão necessita “[...] ser disciplinada e conduzida moralmente aos processos de instrução” (SARMENTO, 2004, p. 368).

Em contraposição a esse contexto explicitamente lacunar, destacamos os estudos referenciados na sociologia da infância que indicam a participação das crianças como um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos que dizem respeito a suas vidas, sendo desenvolvida pelos participantes (FERNANDES, 2002), por meio das vivências interativas nas relações sociais geracionais e intergeracionais, mediada pelo envolvimento ativo e de expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações em um determinado contexto.

Nessa visão, Fernandes (2005) acentua que o conceito participação das crianças é configurado por uma multidimensionalidade. Nestas várias dimensões, a autora aponta a participação das crianças vinculada aos princípios de recuperação dos interesses, necessidades e direitos da criança, pelo testemunho da legitimidade da sua ação social. Tais princípios, subjacente na atividade espontânea, caracterizada como ação, constituem-se no contexto materializado através das circunstâncias que as afetam, das competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que as influenciam.

Sendo assim, a participação das crianças está imbricada em aspectos situados nas ações de poder e autoridade, competências sociais instituídas, coerção cultural e política, forjadas no processo de interação entre adultos e crianças nas relações sociais. Estes aspectos, conforme Fernandes (2005), afetam e influenciam as relações e o exercício da participação das crianças na gestão escolar.

Portanto, deve-se considerar que o exercício do poder nas relações entre os grupos geracionais (adultos/crianças), não são lineares nem justapostos, sofrem influências recíprocas, “tanto maiores quanto maior for à conscientização da criança face à possibilidade de participar nos assuntos que lhe dizem

respeito” (FERNANDES, 2005, p. 126). Em outras palavras, independente que o grupo geracional dos adultos tenha domínio sobre conhecimentos, influência e poder em relação ao grupo geracional das crianças, este grupo geracional, por meio de suas (re)ações e resistências do poder que as atingem, atuam na forma como os adultos entendem o mesmo poder; isto ocorre pelo fato das crianças serem agentes ativos.

Nessa perspectiva, a participação das crianças é um passaporte para o ingresso de reorganização das relações entre adultos e crianças que, “para ser efetiva, terá que estar implicada na realidade social que é significativa para a criança” (FERNANDES, 2005, p. 126). Deste modo, a participação das crianças é um processo relacionado entre os sentidos e significados que emergem das vivências concretas de cidadania das crianças: seus desejos, frustrações, anseios, inquietações, direitos, entre outros.

Tecidas tais considerações, Fernandes (2005, p. 152) elucida, a participação das crianças vai além do incentivo que os adultos oferecem; é originada na abertura de espaços nos quais a decisão do grupo tenha uma margem de aceitação e implementação, construída nas formas, conteúdos, qualidades e quantidades para acesso ao poder, com vistas a garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Nesse sentido, cabe ressaltar, que “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (FERNANDES, 2005, p. 152).

Deste modo, admitimos a infância como categoria social constituída por atores sociais com direitos a participação social e política nas decisões que afetam a suas vidas, sendo urgente promover e garantir os direitos de participação das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos, mediadas por uma política vida com a intenção de elas exercerem a cidadania.

Após esse percurso, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão acerca das ações políticas e pedagógicas da/na gestão escolar que consideram a participação das crianças, diante das especificidades culturais, sociais, econômicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas (FERNANDES, 2005), ligadas em face das questões da política-vida, da democracia dialógica na produção da cidadania nas arenas públicas. Por fim, destacamos que a participação das crianças na gestão escolar alicerçada nos princípios democráticos representa uma possibilidade de construir relações dialógicas e de confiança entre os diversos sujeitos na arena escolar neste caso, que podem permitir avanços nos processos democráticos de longo alcance.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A infância interroga a Pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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/civil03/Leis/L9394>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CALDEIRON, A.C. **Eu sou como você me reconhece**: as relações entre bebês numa creche pública de Campinas. Trabalho (Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1990. p. 283-350.

CASTRO, L. R. **“Falatório”**. Participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 2010.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FERNANDES, N. S. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. **Zero-a seis**, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/2100/1780>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FERNANDES, N. S. **Infância, direitos e participação**: representações, prática e poderes. Braga: Edições Afrontamento, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

JENKS, C. **Constituindo a criança**. Educação, sociedade e culturas, v. 17, p. 185-216, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (eds.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 37-54.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997. p. 31-71.

PROUT, A.; JENKS, C. Reconsiderar a Nova sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. *In*: CICLO de Conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004. Disponível em: <http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?md>. Acesso em: 03 set. 2019.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. *In*: CASTRO, L. R. (ed.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Faperj, 2000. p. 129-152. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jul. 2019.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (eds.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. R. (eds.). **Infância (in)visível**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; ABRUNHOSA, A.; SOARES, N. F. Participação infantil na organização escolar. *In*: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 51-90.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À ACESSIBILIDADE ESCOLAR: reflexões sobre os aspectos objetivos e subjetivos da implementação

*Maria Goretti Cavalcante de Carvalho*³²
*Washington Luís Rocha Coelho*³³

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Educação e acessibilidade escolar são direitos constitucionais que estão nos compromissos de uma gestão democrática, quando esta articula os aspectos objetivos e subjetivos de sua implementação, com consciência. Mas, o que seriam esses aspectos, a ponto de garantirem o direito constitucional de alguém estar e permanecer se educando no espaço escolar? Vejamos o que nos diz a história sobre esses aspectos! Eis o nosso ponto de reflexão nesta oportunidade para pensarmos a gestão democrática e a garantia dos direitos constitucionais à educação inclusiva, a partir da objetividade de conhecer os dispositivos legais para transformar; planejar para intervenção, ou seja, um guia para a ação; uma metodologia segura. Mas, também, a partir da subjetividade das ações, com a materialização do convencimento, da mobilização, da consciência própria dos atores.

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Visando enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo

32 Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Doutora em História pela UNISINOS, Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

33 Professor Assistente IV do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Doutorando em Educação pela UFPA, Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 1990).

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola no âmbito do ensino fundamental, médio e superior, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes.

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que o princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação e altas habilidades; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994a).

Politicamente a educação inclusiva implica em assegurar a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum da rede regular de ensino. Nesse sentido, a Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve orientar os sistemas de ensino quanto à garantia de acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Nesta perspectiva, o direito à acessibilidade escolar é sentido como compromisso estratégico da gestão democrática, uma vez que este impulsiona todas as ações de políticas públicas para este fim.

Essa perspectiva conduz o debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação docente, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso e acessibilidade, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças. Contudo, há de se pensar que as ações, encaminhadas, ou não, pelos debates, estão implicadas nos aspectos objetivos e subjetivos da implementação de qualquer política pública, especialmente aquelas voltadas para a garantia e efetivação dos direitos humanos.

Aspectos objetivos e subjetivos dos atos para a acessibilidade

Objetivamente, o caráter universal da educação para todos os cidadãos depende ainda de bastante força de torção no espiral de mudanças das atitudes dos nossos dirigentes. Conforme Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25), “a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas às escolas inclusivas”, ou seja, fica comprometido o direito à acessibilidade escolar por aqueles que precisam estar inseridos no contexto social, político e cultural. É preocupante, embora haja muitos avanços no sentido de dirimir a exclusão e fortalecer a inclusão social.

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publicou o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais de estudantes, caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (BRASIL, 1994b).

A objetividade desse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas, a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, o aspecto subjetivo dessa política demonstrava fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional – o inclusivo. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Sem medidas de investimento na construção e avanço do processo de inclusão escolar, surge o discurso de resistência à inclusão, com ênfase na falta de condições pedagógicas e de infraestrutura da escola. Esse posicionamento não representa as práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação docente e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino, resultando na continuidade das práticas arcaicas que justificam a segregação em razão da deficiência. Na esfera subjetiva, falta o movimento e a consciência para a materialização do que está posto no texto das legislações, recomendações, projetos e programas.

Nas últimas décadas as diretrizes educacionais brasileiras expressam a necessidade do atendimento às especificidades apresentadas pelos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum da rede regular de ensino. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) orientam a matrícula desses estudantes público alvo da educação especial com a possibilidade do atendimento educacional especializado e a implantação e implementação de núcleos e salas de recursos que favoreçam a acessibilidade no contexto escolar.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Em consonância com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação; com a política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, importa explicitar o significado destes marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como, seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas.

Com a finalidade de ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, nas instituições de ensino, devem-se assegurar a acessibilidade, em todas as atividades acadêmicas, considerando o que estabelece o Decreto nº 5.296/2004 na regulamentação de normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, determinando que os estabelecimentos de ensino de

qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.296/2004. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência nas instituições de ensino, em todos os níveis, da esfera pública e privada.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços para os estudantes público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas de educação básica com a manutenção da estrutura física escolar e de gestão participativa e democrática.

Nessa perspectiva, a gestão da educação básica competem o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou às suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição.

A gestão democrática e o direito a acessibilidade escolar

A gestão é o fator necessário para a garantia da eficiência e eficácia da articulação das diferentes ações dos setores constituídos na escola, desde que se fundamente nos aspectos objetivos, que são as leis, as diretrizes, os projetos e programas. Nesta perspectiva, o gestor escolar é um líder! A ele cabe supervisionar e se envolver nas questões administrativas, financeiras, políticas, culturais e pedagógicas. Por outro lado, o gestor não deve desconsiderar os aspectos subjetivos nos encaminhamentos dos objetivos.

São fatores que devem ser impulsionados por valores éticos, considerando o ambiente escolar como um espaço dinâmico construído de relações interpessoais e profissionais. Para tanto, é necessário que ele saiba qual o seu papel diante de tantos compromissos na escola, bem como o conhecimento básico de administração financeira, burocrática e pedagógica, além da consciência da função social da instituição escolar. Com este perfil a

gestão concorrerá para o objetivo máximo da escola, que é formar cidadãos capazes e autônomos (CARVALHO, 2018, p. 6-7).

Nesse sentido, o conceito mais atual para a organização da escola é o da Gestão Democrática, que passou a nortear o ensino público brasileiro, como um princípio normatizado, pelos sistemas de ensino, à luz da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, inciso VI.

Por Gestão Democrática, Gracindo (2009, p. 136) alerta para as diversas denominações que alojam comportamentos, atitudes e concepções, por vezes muito diferenciadas, como, “‘gestão participativa’, ‘gestão compartilhada’, ‘co-gestão’, dentre outras, [...], sob o aparente manto da semelhança, sob cada uma dessas denominações estão alojados comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciadas”.

Estas diferentes denominações implicam na abertura de outros entendimentos acerca da Gestão Democrática na escola e seus equívocos. Principalmente, no que se refere ao consenso sobre este princípio constitucional, no sentido de apurarmos mais especificamente os seus elementos constitutivos para compreendermos as características da Gestão Democrática, que também é entendida como participativa, enquanto um processo de partilha de compromissos e atribuições.

Conforme Carvalho (2018, p. 8),

não se trata de gerenciamento, mas de engajamento, no qual todos os setores estão vinculados às necessidades pedagógicas, políticas e administrativas da escola. Nesta perspectiva, as relações interpessoais, e suas ações fundadas em pressupostos teóricos e políticos, efetivamente proporcionarão os benefícios obtidos na prática escolar.

Nesse sentido, tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação.

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação, consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas, objetivamente com os dispositivos legais e, subjetivamente, com consciência e movimento.

Para tanto, a concepção de Gestão Democrática deve se apropriar do conceito e dos impactos da acessibilidade escolar com o engajamento de todos e de todas. Segundo Libâneo (2009, p. 325), esta concepção “baseia-se na relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões”.

Enfim, como fica o democrático no direito de acessibilidade escolar?

É preciso atualizar as concepções e significar o processo de construção da escola inclusiva, ou melhor, de práticas inclusivas, como reforça Coelho (2008, p. 106):

[...] compreendendo a complexidade e amplitude da mudança de paradigma dos sistemas educacionais, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, que sinaliza a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada pessoa.

Portanto, as IES e as escolas de educação básica devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas público-alvo da educação especial, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. Mas, tudo isto dependerá da dialogia entre a gestão democrática e a garantia do direito constitucional à educação e a acessibilidade escolar.

Todos os encaminhamentos e objetivos devem contemplar desde os projetos institucionais, o planejamento e organização do trabalho pedagógico, com vistas no financiamento das condições de acessibilidade, que por sua vez deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar: o número, o tamanho e a localização das escolas públicas, seus contornos e seus diferentes entornos e conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. Fatos entendidos como complexos e de ameaça à inclusão (COELHO, 2008).

Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas de gestão que demonstrem nossa capacidade de nos mobilizar frente a uma escola capaz de oferecer aos estudantes condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994a.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Maria ti Cavalcante de. **Gestão escolar e avaliação da Educação Básica.** [ebook]. São Luís: UEMA; UEMAnet, 2018.

COELHO, Washington L. R. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. *In:* VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da escola. Financiamento e gestão** – Dossiê da Educação Básica, v. 3, n. 4, p. 135-146, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2009.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: uma breve análise no contexto da Escola João Sobreira de Lima

Néria Cristina Melo Moura Silva ³⁴

Márcia Cristina Gomes ³⁵

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A sociedade de um modo em geral tem discutido o grande desafio que se apresenta para a escola do século XXI, comprometida com a democracia e com o combate à exclusão. Esse desafio é maior haja vista que a função social da escola consiste em lidar com as tensas relações produzidas pelo estado e pela sociedade.

A ressocialização/reeducação das pessoas privadas de liberdade é considerada como um fracasso das políticas públicas no Brasil. Reeducação ou Punição? Eis um grande dilema que se coloca no cenário nacional. Com efeito, a educação é primordial para a reintegração social dos apenados. Dada a importância dela para a constituição desses sujeitos como construtores de sua própria existência, torna-se fundamental e imperativo possibilitar o acesso das pessoas em privação de liberdade ao conhecimento, viabilizando esse processo de ensino e aprendizagem dentro dos estabelecimentos penais.

As políticas de educação escolar nas prisões são complexas, visto que seu funcionamento e organização se concretizam a partir da articulação da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria de Administração Penitenciária, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias, que por sua vez, articulam-se também com a sociedade. Assim assevera as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais:

A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil,

34 Professora vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e à Secretaria Municipal Educação de Cururupu-MA. Mestre em Educação PPGE/UEMA. Membro do Grupo de Estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero. E-mail: mouraneria@gmail.com.

35 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Ciências Sociais PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero. E-mail: marciacrisgomes@hotmail.com.

com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões (BRASIL, 2010).

De acordo com essas Diretrizes, a educação nas prisões necessita de mecanismos e ações que garantam à gestão, condições associadas a critérios técnicos da administração escolar, que viabilize e potencialize as práticas educativas que fomentem o respeito e venha coibir o preconceito e a discriminação e atue na correção de postura e atitudes desrespeitosas, que favoreçam e potencializem aprendizagens significativas de acesso aos conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade (BRASIL, 2010).

O desafio que se coloca, portanto, é o de realizar a gestão nos diferentes espaços (secretarias e espaços prisionais) que se caracterize como um instrumento de emancipação humana, capaz de contribuir com o processo cognitivo, ético e crítico das pessoas em privação de liberdade.

Assim sendo, acredita-se que o modo como a gestão se estabelece pode influenciar no desenvolvimento da educação no sistema prisional, de modo a garantir políticas, ações e estratégias que contemplem os anseios de educação ofertada no cárcere.

Entre os estudiosos do tema da Educação nas Prisões, Silva (2016) assevera que essa Política Pública, no contexto brasileiro, é ineficiente em seu objetivo. No entanto, considera-se que esse tema precisa ser aprofundado por meio de pesquisas nos Estados, visto que os mesmos apresentam características comuns como também diferenciadas em diversos aspectos.

Em São Luís, existem 13 unidades prisionais (Unidade Prisional de Resocialização (UPR) – 1, 2, 3, 4, 5 e 6; as UPRs Femininas e Monte Castelo, Olho D'Água e Anil; o Centro de Triagem, Penitenciária Regional de São Luís e a Casa de Assistência ao Albergado e Egresso (CAAE)). E uma escola, o Centro de Ensino João Sobreira de Lima que tem sua sede na UPR1 e seus anexos nas demais UPRs, com uma ou mais salas, dependendo do número de internos e disponibilidade de espaço.

Desse modo, a análise de como a gestão da escola João Sobreira de Lima se efetiva é o objetivo deste artigo, destacando suas concepções, relações, funcionamentos, possibilidades, desafios e quais os reflexos na ressocialização das pessoas privadas de liberdade.

Ainda que se tenha como pressuposto de que o Estado do Maranhão não escapa às características e fragilidades da Educação Prisional no contexto brasileiro, foram arroladas as seguintes questões como objeto de estudo: Como em São Luís se efetiva a Política da Educação nas prisões, tendo como parâmetro a legislação? Como se efetivam as relações, a organização, o funcionamento das principais instituições gestoras da Educação nas Prisões? Quais as possibilidades e os desafios dos Gestores da Unidade de Ensino João Sobreira de Lima?

Com base nos estudos, verificou-se que as ações de educação no cárcere são realizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), mediante convênios de cooperação técnica.

Nesses convênios de cooperação técnica, ficam determinadas as responsabilidades das ações de cada instituição parceira. À Secretaria de Educação fica a responsabilidade pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação da escolaridade; respondem administrativamente pelo corpo docente e administrativo da escola assim como pelos seus recursos materiais e pedagógicos.

À Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) fica a responsabilidade pelo corpo técnico auxiliar, desenvolve as chamadas atividades de cunho não formal, o fortalecimento da autoestima e identidade concomitantemente ao trabalho para a melhoria do nível de alfabetização, além de responsabilizar-se pelo espaço físico, pela estrutura básica e infraestrutura das escolas, assim como da segurança dos docentes e profissionais da escola.

Justifica-se a importância desse estudo considerando que ainda se tem reduzida a produção teórico-metodológica nesse campo de educação nas prisões, particularmente no que se refere à gestão desse processo que ocorre por meio da articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP).

Metodologia

Nossa proposta metodológica fundamentou-se em apreender o processo dialógico de debate entre posições contrárias, enfatizando a investigação permanente das contradições da realidade. Para definir os participantes da pesquisa Moreira e Caleffe (2008), advertem que a seleção dos participantes consiste em escolher aqueles que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno, ou seja, a amostra é intencional.

Os sujeitos da pesquisa, profissionais da educação que atuam na educação prisional (1 supervisor, 1 professor e o gestor), foram convidados a participar da pesquisa, assim como, 1 gestor e 1 pedagogo da SEAP. O campo de pesquisa foi a escola João Sobreira de Lima localizada em Pedrinhas, zona rural, que compõe a Rede Estadual de Educação de São Luís/MA.

Para a coleta de dados empíricos a opção foi o questionário, o qual foi elaborado com questões abertas e fechadas de forma a contemplar o maior número de informações sobre o objeto de estudo, além de pesquisa bibliográfica que discorre sobre o tema e contribui para a fundamentação desse estudo e pesquisa documental, por meio de acordos de cooperação técnica e legislações.

A análise aqui apresentada é parte integrante de uma pesquisa mais ampla realizada quando da construção do texto dissertativo para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão em 2021 e referenciada neste artigo.

Educação formal nas prisões: breve análise sobre a gestão articulada entre SEDUC e SEAP

Os estudiosos sobre a Educação nas Prisões (PIOVESAN, 2012; DAL-LARI, 1998; LEITE, 1997) asseveram que houve avanços nas legislações em vários países, contudo, não se traduziram em políticas públicas efetivas. Predominam a falta de estratégias nacionais, a insuficiência de recursos financeiros e a indefinição institucional de responsabilidades entre os diferentes organismos do Estado.

Desse modo, a educação de pessoas privadas de liberdade não é encarada como um direito, embora, nos documentos normativos a gestão escolar esteja orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida dos envolvidos nesse contexto, que são os professores, o gestor, os agentes e auxiliares penitenciários e os alunos internos.

Posicionando-se sobre a gestão escolar, Padilha (2003, p. 75) afirma que:

[...] o diretor da escola ou dirigente da unidade escolar e seu vice, responsável pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Isso significa, por exemplo criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do projeto político pedagógico da unidade, contando para esse fim com as diversas atividades do planejamento.

Nesse contexto considera-se que o diretor da escola deve ter “a capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo” (PADILHA, 2003, p. 86). A qualificação dos sujeitos narrados é condição ou requisito para que se ofereça uma educação de qualidade nas Unidades Prisionais.

Ao serem analisados os dados, sobre as dificuldades encontradas no âmbito da gestão da educação no sistema prisional os professores, supervisores e o gestor da escola apontaram como problemas e desafios os seguintes pontos: falta de parcerias, formação continuada de professores, frequente interrupção das aulas por razão de segurança interna, infraestrutura adequada,

necessidade de câmeras de segurança nas salas, visto que o número de agentes é insuficiente para garantir a integridade física dos professores, assim como a falta de material didático adequado e biblioteca.

O que dizem os/as gestores/as, supervisores/as, professores/as e pedagogos/as sobre a educação nas prisões

Percebe-se, a partir dos dados e informações acerca do funcionamento da educação no sistema prisional em São Luís – MA, que há uma intenção de melhorar a oferta da educação nas penitenciárias, apesar das dificuldades enfrentadas e contradições existentes, conforme foi possível observar nas respostas obtidas a partir dos questionários aplicados aos profissionais da SEDUC e da SEAP.

O Gestor da SEDUC, ao ser questionado sobre o papel dessa Secretaria com a educação dentro do Sistema Prisional, o mesmo afirmou que: “O papel da SEDUC é Assegurar o ensino formal para os Internos.”

E, quando questionado sobre a importância da educação nas prisões, o referido Gestor abordou que: “A escola possibilita ao interno, ao retornar à sociedade após quitar sua dívida com a justiça, outras opções que não o regresso à criminalidade”.

Sobre o referido assunto, a Pedagoga da SEAP relatou que: “A educação possibilita que, ao retornar à sociedade após quitar sua dívida com a justiça, os ex-presidiários tenham outras opções como formação profissional e educacional, melhores alternativas de inserção social e de remuneração, prevenindo a reincidência. Muitas vezes resignação de valores que antes não tinha em seu ambiente familiar.”

Para o Gestor da Unidade Prisional/SEAP a importância da educação nas prisões está em “Contribuir para a ressocialização dos presos e garantir a dignidade de pessoa humana.

Pensar a educação escolar dentro de espaços de privação de liberdade nos leva a várias questões: como lidar com a contradição da cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere e o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador e libertador? Ou então, estariam as práticas escolares a serviço das prerrogativas carcerárias? A quem a escola serve?

Embora se reconheça a educação como direito da pessoa privada de liberdade, verificamos que em São Luís/MA, poucos internos (as) ainda tem a oportunidade do acesso, por mais que as Diretrizes apontem sobre a importância da educação nos espaços de privação de liberdade.

A educação é uma parte importante no processo de ressocialização e o Estado tem o dever de criar planos estratégicos para o sistema prisional, com

a intenção de criar políticas públicas para serem construídas em benefício desses internos para que a Educação se desenvolva nos sistemas prisionais.

Partindo do pressuposto de que a oferta da educação exige muito de sua gestão, nesse sentido, para que seja feita de forma satisfatória, na escola do sistema prisional, tal exigência, torna-se muito mais significativa e desafiadora.

Nesse contexto indaga-se: qual o papel do Gestor no ambiente escolar do cárcere?

Para o Gestor da SEAP, este compreende que “[...] sendo o líder responsável pela organização coletiva do processo, no sentido de promover a formação e a aprendizagem, entendo que é o gestor escolar o responsável pelo sucesso ou fracasso da Instituição que administra.”

Para a Supervisora da SEDUC, esta afirma que:

A Gestão Escolar é a peça chave de direcionamento para as ações do corpo docente e discente dentro das unidades prisionais, tendo como função inicial, assegurar o direito da escolarização dos apenados, para tanto se faz necessário um plano de ação, coerente com o Projeto Político Pedagógico.

A Professora da SEDUC discorre sobre o papel do gestor na escola do sistema:

É fundamental. O gestor é um líder, um articulador, motivador. No cárcere a figura do gestor escolar é imprescindível, pois é ele que trata diretamente com as duas secretarias: Seduc e Seap, além de resolver a problemas diversos que ocorrem dentro de uma escola. Portanto, para esse cargo é preciso alguém muito preparado.

Diante do exposto, compreende-se que para se obter resultados satisfatórios, é relevante trabalhar com articulações, sejam elas entre políticas públicas ou entre secretarias ou ainda entre o público e o privado, neste presente caso, há uma articulação da oferta da educação entre a SEAP e a SEDUC através do Termo de Cooperação Técnica, onde são colocadas as funções de cada Secretaria, no que tange às responsabilidades sobre a oferta da educação, dentro dos espaços de privação de liberdade e já colocadas na introdução desse estudo.

Sobre essa questão, a Professora comenta:

Vejo essa relação com um grande distanciamento. Parece que não tem diálogo entre essas duas secretarias. Inclusive a Seap não valoriza o trabalho realizado na escola. Em qualquer solenidade, somente o trabalho da Seap aparece. Não somos reconhecidos!

Nesse sentido, ressalta-se a importância do Termo de Cooperação Técnica, mas para além de um documento, faz-se necessário que se efetive o que de fato está posto nesse instrumento além de dar condições de trabalho aos sujeitos envolvidos, valorar o trabalho dos profissionais vinculados à educação no cárcere, independente do vínculo institucional e, para isso, a instituição precisa ser repensada para que as garantias individuais sejam efetivadas, todos os agentes precisam ser envolvidos, precisam estar comprometidos com essa missão, qual seja a de garantir os direitos à educação.

Educação nos espaços de privação de liberdade: dos indicadores à realidade no contexto escolar

Dados revelam que, no Brasil, os níveis de escolaridade são mais um indicador a confirmar a situação de vulnerabilidade social que se pode atribuir à população carcerária. No que concerne ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no país, demonstrando que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguido de 14,9% com Ensino Médio Incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos que possuem Ensino Superior Completo é de 0,5% (BRASIL, 2011).

Ao analisarmos os dados de escolaridade da população brasileira, obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2017, percebemos que não há uma representação no sistema prisional dos mesmos graus de escolaridade observados na sociedade brasileira. No sistema penitenciário, mais da metade das pessoas custodiadas possuem baixa escolaridade, ao passo que entre a população brasileira percebe-se maior dispersão entre todos os níveis educacionais (BRASIL, 2017).

Ainda que a Lei de Execuções Penais nº 7.210/1984 reconheça o direito das pessoas privadas de liberdade à educação, é inexpressível o número de pessoas presas que tem acesso à educação no Estado do Maranhão. Os dados do Infopen (2017) no que se refere à escolaridade das pessoas privadas de liberdade no âmbito do Estado, demonstra que a maioria, 44, 72% têm Ensino Fundamental incompleto. Nesse contexto, observa-se que em torno de 10%, dessa população total, está frequentando o espaço escolar.

Acrescido a isso, observa-se, nesse contexto, que o direito à educação da pessoa privada de liberdade é tratado como benefício, um privilégio de poucos, muitas vezes atrelados ao “bom comportamento” de alguns, em total contrariedade ao que dispõe a referida Lei.

Observa-se que a relação entre as secretarias envolvidas ao mesmo tempo que são tênues, em alguns casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas de espaço e de visibilidade político institucional. Mesmo sendo restrita

suas oportunidades de fazerem escolhas de suas atividades, a escola pode contribuir no sentido de resgatar sua autonomia, num espaço que está submetido a regras e comandos destinados a controlar seus trabalhos no âmbito do cárcere.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como a Secretaria a qual estão atrelados, também tem pouca autonomia dentro das unidades. Dependem quase que exclusivamente do humor e/ou da boa vontade dos gestores das unidades e de seus agentes penitenciários para realizar suas atividades, comprometendo, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola.

Desse modo, ressalta-se a necessidade de um envolvimento maior entre as instituições parceiras, a fim de dar uma autonomia maior à escola sem esquecer logicamente os procedimentos de segurança, pois na maioria das vezes a relação entre os profissionais da escola e os da gestão penitenciária, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa.

Algumas considerações

A educação nas prisões necessita de mecanismos e ações que garantam à gestão, condições associadas a critérios técnicos da gestão escolar, que viabilize e potencialize as práticas educativas que fomentem o respeito e venha coibir o preconceito e a discriminação e atue na correção de posturas e atitudes desrespeitosas que favoreçam e potencializem aprendizagens significativas de acesso aos conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade (BRASIL, 2010).

O sistema prisional brasileiro e maranhense ainda é ineficiente quando se trata da educação no cárcere. A falta da execução e acompanhamento das políticas públicas educacionais contribuem com a desqualificação e dificuldade de reintegração dos reeducandos ao convívio social.

O artigo aqui apresentado, a partir dos objetivos que o orientaram, procurou dar visibilidade à real situação da educação dentro do sistema prisional. Percebeu-se ainda que não existe, de fato, uma política educacional eficaz de ressocialização dos jovens e adultos privados de liberdade, assim como no momento de retorno ao convívio social.

De acordo com as questões expostas, considerou-se que a gestão escolar pode se corresponsabilizar pela aprendizagem dos internos ao se engajar e participar na promoção de ações a partir da articulação entre as Secretarias, a fim de buscar formas que reduzam a taxa de reincidência e, conseqüentemente, a prevenção da criminalidade dentro e fora do cárcere.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010**. Dispões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens em situação de privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Dados Consolidados/2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN**. Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e a sociedade**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1997.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PADILHA, P. R. Projeto político pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 25, fev./abr. 2003.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). **Educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Leandro. **Déficit no sistema carcerário maranhense é de 6.549 vagas**. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2017/01/07/deficit-no-sistema-carcerario-maranhense-e-de-6-549-vagas>.

SILVA, M. C. **O Brasil e a reeducação presidiária**: a lei que não pune e não ressoocializa. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Néria Cristina Melo Moura. **A gestão da educação às pessoas privadas de liberdade em São Luís/MA**: “eu não sou estudante, eu sou ladrão”. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

GESTIÓN INCLUSIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Prof. Dra. Ivonne González San Martín³⁶
Prof. Mg. Marcelo Pino Valenzuela³⁷

“Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros”
Humberto Maturana

Introducción

En los últimos años las reformas al sistema educativo y la política pública en Chile han puesto el foco en ofrecer respuesta educativa de calidad a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas. Desde esta perspectiva, el reconocimiento y la visibilidad de la diversidad constituyen un valor fundamental para el sistema educativo, en especial porque es el primer paso para avanzar hacia formas activas de inclusión educativa (Pávez *et al.*, 2019).

Si bien, en Chile se han ido consolidando aspectos conceptuales y legales en torno a la inclusión, ampliando el alcance de acción, más allá de las necesidades educativas o a las personas en situación de discapacidad, (Infante, 2010; Iturra, 2019; Poblete & Galaz, 2017) aún suele asociarse conceptual y epistemológicamente integración e inclusión, a pesar que se sitúan en paradigmas distintos, mientras la primera se relaciona con la “adaptación” de las personas y sus diferencias a un sistema por naturaleza adecuado “normal” “homogéneo” desde un discurso positivista (Divito, 1998), la segunda, se basa en el enfoque de derechos humanos (Echeita, 2008), que reconoce y valora la diversidad y pone el énfasis en cómo el sistema debe ser flexible y se adapta a la diversidad existente, en la que asume que todas y todos pueden ejercer el derecho a la educación, en cuanto al acceso y participación en los procesos educativos (Rubio, 2017).

El tránsito hacia la inclusión en Chile ha sido un proceso muy lento y complejo, caracterizado por la presencia de tres grandes nudos críticos que han afectado el avance hacia el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

36 Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa (CIED), Facultad de Educación. Universidad Santo Tomás, Chile.

37 Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.

El primero de ellos, referido a una tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa, representada por la discusión conceptual ligada a la forma de entender la diferencia y gestionar los procesos para responder a ella; el segundo, dice relación a la prevalencia de modelo educativo basado en el mercado, que no valora pública y socialmente la institución escolar; y el tercer nudo, está relacionado con una nueva arquitectura educacional, la cual sustenta la posibilidad de mejoramiento educativo en sistemas de incentivos individuales atados al logro de pruebas rendimiento de los estudiantes (López *et al.*, 2018)

En este sentido, las políticas educativas inclusivas que ha impulsado el estado chileno han sido parte fundamental en transformaciones hacia una educación inclusiva; primero, sentando las bases para realización de estos cambios; y segundo, como punto de referencia para analizar los avances y dificultades en la implementación de todo este proceso. Es así como, la Ley General de Educación (LGE) del año 2009, establece un primer avance, declarando que “Es deber del Estado garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva”. Pese a ello, se discute que, en términos del alcance de esta ley, se limitó a la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En el mismo año se promulga el Decreto 170/09, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (MINEDUC, 2009), y de esta forma comienza un nuevo proceso de integración educativa en las escuelas chilenas.

Luego en el año 2010, surge la Ley N° 20.422, la que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010), es con esta ley que el concepto de inclusión cobra relevancia relativa, por una parte, es positivo ya que se consagra como término en una ley, aunque es deficiente en su definición y alcance.

En el año 2015, se promulga el Decreto N° 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015), con el objetivo de promover procesos pedagógicos que favorezcan adecuaciones curriculares y el desarrollo didáctico de un diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia viable de implementar en las aulas chilena. Pese a que la implementación de este decreto trae avances, se cuestiona principalmente la problemática de acceso a los centros escolares de estudiantes con NEE y la escasa formación docente en temas de inclusión.

Sin duda, un hito de tremenda relevancia para la inclusión educativa en Chile es la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) el año 2016, generando un significativo avance en el aseguramiento del acceso y participación de los niños y jóvenes en el sistema escolar chileno, ya que la

implementación de esta Ley, conlleva la necesidad de superar la tradicional concepción de inclusión escolar, asociada a la integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, para avanzar hacia un enfoque más amplio y comprensivo, sustentado en el reconocimiento y valoración de las diferencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mellado *et al.*, 2017; Sánchez & Gil, 2015). Lo que constituye un gran desafío para el sistema escolar y profesorado que deben dar respuesta educativa a aulas cada vez más heterogéneas y diversas.

En este nuevo contexto, en el cual, por un parte las políticas y normativas en Chile parecen acercarnos a una educación que experimenta mayor conciencia sobre la necesidad de comprender y responder a la diversidad presente en la escuela y por otra, las propias comunidades educativas asumen un rol activo en los cambios y planificación de las acciones que generen experiencias positivas de aprendizaje, resulta válido preguntarse ¿Cómo la gestión escolar promueve la transformación de culturas y prácticas para una educación inclusiva? En definitiva, esta pregunta nos convoca a escribir este capítulo, pero al mismo tiempo es una invitación al lector a acompañarnos en las aproximaciones a las respuestas que ha ido dando la investigación en Chile.

Cultura y Liderazgo escolar: herramientas para una gestión inclusiva

La cultura escolar y el liderazgo emergen como dimensiones claves para la gestión en la institución educativa, por un lado, la cultura escolar, es una fuente de comprensión de la institucionalidad escolar y de las posibilidades de transformación de la misma, es decir, nos permite realmente reconocer la identidad de dicha Escuela, más allá de las estructuras, recursos y normativas que son parte de ella, en tanto que el liderazgo, en la principal razón por la cual estos cambios culturales aparecen y se hacen duraremos en el tiempo, ya que forman parte del proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario de una escuela

Es por ello, que la gestión escolar debe promover una cultura dentro de la escuela que favorezca la inclusión, a partir de un liderazgo escolar que considere las creencias y los valores en la implementación de prácticas que respeten la diversidad, dando valor a estos dos elementos (cultura y liderazgo) en el marco de la gestión y desarrollo de una educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015),

Para que la inclusión no se quede en el plano declarativo o de las buenas intenciones y realmente sea capaz de limitar prácticas de exclusión en los establecimientos escolares, es importante que la cultura escolar haga presente características que incidan en el nivel de aceptación y efectividad de la

inclusión educativa, considerando verdaderamente cambio de los procesos desde la gestión educativa, tanto a nivel de recursos y espacios, visiones que componen la cultura organizacional del establecimiento, hasta las prácticas que son parte de este proceso de cambio, donde finalmente se genera una cultura acorde a las necesidades de inclusión.

En este sentido, los expuesto por Dorczak (2013), Tirado y Conde (2015), Booth y Ainscow (2015) y Moliner *et al.* (2014), citados en Valdés (2018), nos permite entender los alcances de cultura escolar en el contexto de la educación inclusiva:

1. Como un el elemento de identificación y comprensión de la inclusión, ya que son los conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que son parte de la comunidad educativa, la caracterizan y configuran como cada institución lleva a cabo este proceso.
2. Que emerge como punto de partida en el desarrollo de una escuela inclusiva, esto quiere decir que, no es posible que se generen cambios estructurales a nivel institucional, sino hay modificaciones en el ámbito cultural previamente.
3. Junto a las políticas y las prácticas, es una de las tres dimensiones claves para propiciar transformaciones a nivel escolar, siendo esta la que condiciona a las dos primeras.
4. Por último, como un factor de éxito o fracaso en aquellas escuelas que busca atender a la diversidad. La buenas o malas experiencias que se desarrollan entorno al proceso de inclusión están marcadas por el convencimiento de que el aprendizaje con alumnos diversos es positivo para toda la comunidad educativa.

Sin duda la comprensión de todos estos aspectos cobra aún más relevancia, cuando se analiza por ejemplo las dificultades ha tenido el sistema escolar chileno para transitar hacia una educación más equitativa, donde el modelo educativo imperante, basado en principios de mercado, rendimiento académico y proyecciones de éxito laboral, ha significado una barrera difícil de supera en favor de la construcción de una escuela inclusiva. Lo que nos lleva a pensar que, la creación de comunidades escolares acogedoras, colaboradoras y estimulantes, que valoren las características y logros de todas y todos los estudiantes es el pilar fundamental de una cultura escolar realmente inclusiva y que por supuesto, sienta las bases para una gestión escolar que transforme las prácticas al interior del aula.

Tomando en cuenta estos mismos elementos, en el caso del liderazgo directivo vinculado a la inclusión y la equidad, entendemos que la conformación de culturas inclusivas solo es posible si se ponen en práctica liderazgos

comprometidos con la comunidad escolar. Por esta razón, nos parece importante que una buena escuela; debe hacer presente un liderazgo centrado en la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes (Ryan, 2016), aspecto que facilitara en los docentes el uso e integración de estrategias que atiendan la diversidad de necesidades presentes en los estudiantes; ser capaz de ejercer influencia sobre otras personas y movilizar la organización hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2017), donde la prioridad sea el aprendizaje de los estudiantes más allá de las mismas estructuras institucionales; y por último, promover la toma de decisiones de manera conjunta y con una perspectiva colectiva y compartida (Spillane, 2016), donde los distintos agentes de la comunidad educativa tomen el rol activo dentro de los procesos llevados a cabo desde la escuela, y especialmente, asumiendo como propia tarea de educar por sobre tareas específicas que tenga cada uno.

Más allá de los distintos modelos o enfoques predominantes, no podemos olvidar que el liderazgo es situacional y responde a un contexto determinado, por lo mismo, son las “buenas prácticas” o “prácticas exitosas de liderazgo” las que contribuyan finalmente al logro y/o mejora de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los trabajos de Robinson (2017), permiten identificar cinco prácticas de liderazgo que son vinculantes en este aspecto:

1. Definir objetivos y expectativas: Esto permite marcar el rumbo de la escuela, además de motivar a los integrantes de toda la comunidad educativa, a nivel grupal (equipos directivos, docentes, etc), como individualmente.
2. Participación activa en los procesos de enseñanza: Resulta clave la implicancia de los líderes no solo en la administración y gestión de los recursos, sino más bien, en la planificación, coordinación, evaluación y retroalimentación de la enseñanza y el currículum.
3. Asignar estratégicamente los recursos: El asegurar los recursos (materiales y humanos) y su adecuada distribución, es un aspecto fundamental para el logro de los objetivos y metas planteadas.
4. Promover el desarrollo profesional del cuerpo docente: Es una de las prácticas que más impacto tiene al interior de la organización, ya que en las escuelas en que los profesores reportaban tener líderes que participan activamente en el aprendizaje y desarrollo profesional, también parecen tener mayores los logros de los estudiantes.
5. Crear entornos educativos ordenados y de apoyo, centrados en elementos prioritarios, donde los profesores se enfoquen en la enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje.

Aunque no existen prácticas que necesariamente caracterizan a directores inclusivos, ni tampoco un tipo de liderazgo particular para la inclusión, es sin duda la disposición a cambiar estilos, estrategias y/o prácticas, especialmente en aquellas escuelas donde se atienden estudiantes diversos y/o en contextos de desigualdad lo que marca la importancia de una gestión escolar con foco en la inclusión. Como ejemplo de ello, lo descrito por Valdés (2020), respecto a la relación entre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de 65 escuelas de la región de Valparaíso de Chile y el desarrollo de culturas escolares inclusivas, nos permite entender como las prácticas de liderazgo varían entre centros educativos dependiendo del nivel de cultura inclusiva, en las escuelas con alta cultura inclusiva se desarrollaban capacidades profesionales, valores inclusivos, se lideran procesos de enseñanza y aprendizaje y existe una visión compartida de la inclusión, en tanto que en las escuelas con baja cultura inclusiva, las prácticas están más bien limitadas a la gestión extraescolar de la convivencia escolar.

Otro aspecto que resulta relevante es el rol de la gestión directiva en la construcción de comunidades educativas inclusivas, donde la participación y toma de decisiones colectiva son concebidos por los miembros de los equipos directivos como elementos centrales del liderazgo inclusivo y elementos favorecedores de las mismas prácticas, enfatizando, la centralidad de los valores inclusivos en la instauración de culturas inclusivas. Por lo mismo, las prácticas inclusivas que identificamos dentro de una escuela, pueden ser sólo un primer paso de una reflexión-acción mucho más amplia y profunda para una necesaria mirada holística y estratégica de la inclusión (Sotomayor *et al.*, 2020).

En esta misma línea, Romero (2021), en su trabajo “Liderazgo Directivo en Escuelas que superan las Barreras del Contexto”, centrado en las prácticas de directivos de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, nos permite reconocer concepciones y prácticas presentes dentro del liderazgo directivo, donde una visión crítica y reflexiva sobre los problemas de desigualdad, la construir un proyecto compartido con sentido de comunidad, mantención de altas expectativas y compromiso pedagógico y promover estrategias equitativas y de inclusión, son aspectos que se destacan a la generación de un clima escolar estimulante para la generación de prácticas que faciliten el acceso, la inclusión y la equidad a través de liderazgos distribuidos.

Es por ello, que el “liderazgo inclusivo” o liderazgo para la inclusión educativa, debe tener su foco en dar respuesta la diversidad, buscando que las personas tomen conciencia de las prácticas que obstaculizan comprender y responder a esta diversidad, mediante un proceso democrático y participativo de cambio, donde toda la comunidad educativa se haga participe de los cambios que resultan necesarios, promoviendo las relaciones simétricas de

poder todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres y apoderados).

En síntesis, cuando abordamos desde una mirada comprensiva las prácticas generadas al interior de los equipos de gestión directiva y como están transforman la gestión de aula, fundamentalmente son tres las temáticas emergentes y en las cuales se entrelazan los temas de liderazgo y cultura en contextos de inclusión educativa: (1) la construcción de una filosofía de inclusión, donde se pone en juego las ideas y discursos ligados a la inclusión así como las prácticas asociadas a la gestión de la diversidad; (2) Un liderazgo que asuma como propia la gestión de la diversidad, donde directores como sus equipos son agentes activos de la toma de decisiones en el ámbito de las prácticas inclusivas; y (3) el sentido de comunidad escolar, donde las escuelas que tienen proyección de ser inclusivas comprometen especialmente al personal docente y no docente con prácticas que promuevan la gestión de la inclusión.

Gestión pedagógica inclusiva en el aula: transformación en la convivencia

Una de las tareas principales a las que se ven enfrentados los profesores y profesoras, además del manejo disciplinar, es la “gestión del aula” o “Classroom management”. La gestión de aula es una tarea que por definición implica la toma de decisiones e implementación de estas para crear y mantener un ambiente que propicie el logro de los objetivos de aprendizaje de todas y todos. De acuerdo con esta definición “la gestión de aula” requiere de una variedad de habilidades o estrategias que van desde la organización del espacio físico de la sala de clases, convivencia, interacción profesor- estudiante, gestión del tiempo e instrucción de los contenidos.

Diversos investigadores asocian el concepto gestión de aula a un conjunto de prácticas procedimentales (Castañeda, 2017; Suárez & Useche, 2021), en donde el manejo de la clase se entiende desde una perspectiva amplia como “las acciones de los profesores llevan a crear un ambiente que apoya y facilita tanto el aprendizaje académico y socioemocional” (Evertson & Weinstein, 2006). Sin embargo, es importante ampliar la comprensión de la gestión de aula más allá de las estrategias o métodos que puedan ser reproducidas, para lograr un buen clima y propiciar el aprendizaje, de modo de no desconocer la importante función del contexto.

Desde esta perspectiva, el considerar el contexto significa tener presente la diversidad en las aulas, lo que comprende que profesores y profesoras estén preparados para ajustar la enseñanza a las características de sus estudiantes, manejando para ello herramientas metodológicas y organizativas que

les ayuden a conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje de manera que el estudiante aprenda y se socialice desde sus propias posibilidades (Herrera & Guevara, 2019).

Lo anterior constituye un gran desafío, tanto para los docentes en ejercicio, los docentes en formación, como para los “formadores de profesores”. Es necesario que estos estén conscientes de la necesidad de una actualización permanente en técnicas específicas de gestión de aula, enfatizando en la construcción de ambientes de aprendizaje que consideren como prioritarias las características de los estudiantes y el contexto social en el cual se desarrollan las tareas académicas.

En la actualidad la literatura apunta a la conjugación de teorías y estudios que promuevan herramientas para mejorar el clima y propiciar un aprendizaje profundo, significativo y de calidad en los niños. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la educación no sólo es sobre conocimientos, como afirma el biólogo chileno y premio Nacional de Ciencias, Humberto Maturana (2017), la educación y la gestión del aula se trata principalmente sobre encuentros. Lo que invita a dirigir la mirada del ser humano, a revelar y expandir la comprensión de lo que ocurre en el proceso educativo visto como una transformación en la convivencia, atendiendo a las dinámicas y fundamentos de la gestión al interior de la sala de clases.

En relación al contexto educacional chileno, existe un déficit de investigaciones en el ámbito de gestión de aula, por ende, este concepto no siempre se define como tal, sino más bien se asocia y desarrolla con términos cuyo foco se centra en los profesores noveles y en ejercicio, enfatizando respecto a logros de aprendizaje (Castañeda & Villalta, 2017). Un aspecto que se ha abordado en la investigación reciente es la gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. Los resultados de un estudio realizado por Sagredo, Bizarría y Careaga (2020) muestran que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo entre los docentes de educación regular y los docentes de educación especial es insuficiente y que muchas veces este se realiza en espacios no formales, esto constituye un problema para la implementación de procesos inclusivos en las escuela, debido a que tanto el trabajo colaborativo como la coenseñanza son fundamentales, por lo tanto si no se cuenta con el tiempo para que se realice una planificación conjunta sólo será posible trabajar la dupla de coenseñanza en un nivel asistencial o de apoyo (Weiss *et al.*, 201; Bacharach *et al.*, 2014).

Al respecto, la inclusión educativa exige la disposición del docente para planificar e incorporar en su aula un ambiente de aprendizaje que le permita cumplir y alcanzar metas curriculares, pero que, además, favorezca los procesos de construcción individual y colectiva de aprendizajes significativos. Un estudio en esta línea realizado por Espinoza, Hernández y Ledezma (2020)

encontró diferencias significativas entre prácticas pedagógicas inclusivas que los docentes declaran efectuar, asociadas principalmente a la planificación, metodologías de enseñanza y aprendizaje, uso del tiempo, recursos y espacios para el aprendizaje. Los hallazgos son coincidentes con la literatura, pues generan un panorama de las distintas prácticas pedagógicas implementadas, y sobre cuáles los docentes dicen efectuar mayores ajustes para dar respuesta educativa a la diversidad, encontrándose matices en las practicas pedagógicas dependiendo del género, tipo de establecimiento, años de experiencia docente y formación inicial docente.

Finalmente, entre los estudios que abordan la gestión de aula desde la formación inicial docente (FID), se encuentra la revisión realizada por Castillo (2021) sobre inclusión educativa en la formación docente en Chile, este trabajo entrega un panorama actualizado, mostrando que coincide la visión de los profesionales en formación con los profesores en ejercicio, ambos grupos reducen la inclusión solo a la atención de estudiantes con Necesidades educativas especiales NEE. Trabajar sobre estos aspectos es un imperativo para universidades y centros educativos que forman profesionales y técnicos de la educación, los que deberán destinar recursos y gestionar un nuevo curriculum formativo, incorporando en sus perfiles de egreso habilidades específicas de trabajo con la diversidad, Estos aspectos podrían contribuir para asegurar que los nuevos docentes y asistentes de la educación tengan las competencias necesarias para educar en la escuela post pandémica que parece requerir con mayor fuerza una comprensión profunda de la inclusión y la gestión de esta en el aula. La pregunta clave a resolver por la FID es ¿qué nuevo perfil de profesor(a) y asistente de aula es el más adecuado para abordar la educativa? Y por otra parte la comunidad escolar debiera repensar cuales son los principales cambios que se deben dar en la gestión de aula para transformarse en espacios inclusivos.

Algunas consideraciones finales

En el desarrollo de este capítulo sobre “Gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas”, intentamos poner en relieve un fenómeno que tiene muchas aristas, y que para avanzar en ello requiere no sólo de la política educativa, sino que también de un protagonismo activo de todos los actores educativos.

Considerando la revisión realizada al escribir este capítulo, podemos afirmar que la gestión de ambientes nutritivos debe considerar condiciones para que todos los miembros de la comunidad escolar se sientan seguros, aceptados e incluidos. Desde esta perspectiva el espacio educativo pasa a ser un espacio “transformador” que brinda oportunidades para la interacción y

reconocimiento de las características propias de cada uno de sus miembros, en palabras de Maturana cuando la comunidad “reconoce al otro como un legítimo otro”, visibilizando y valorando la diversidad.

Conforme a ello, para la construcción de una comunidad educativa inclusiva la gestión escolar juega un rol fundamental en el cambio de prácticas históricas que obstaculizan la comprensión y respuesta ante la diversidad presente en el contexto socioeducativo y por consecuencia dificultan el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, la cultura escolar debe transformar las creencias que están presentes dentro de las comunidades educativas y que inmovilizan finalmente los cambios que son necesarios en este aspecto, en tanto que el liderazgo desde los equipos directivos, debe ser un catalizador de los intereses, necesidades y convicciones que dan origen a estos cambios y permite que se mantengan en el tiempo.

Finalmente, desde una mirada profunda. la gestión escolar abre un espacio de directa participación de toda la comunidad en el proceso de formación humana y educativa, construyendo espacios de reflexión, participación y aprendizaje que permita abordar las problemáticas presentes en la escuela chilena, asegurando que tanto los contextos como las estrategias promueven experiencias positivas de aprendizaje en el aula para todos.

REFERENCIAS

Bacharach, N. L., Heck, T. W., & Dahlberg, K. R. (2014). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley 20.422*. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley20422_chl_0.pdf.

Booth, T., & Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM

Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.

Dávila, X. (2012). ¿Educación, Educar o Convivencia? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 89-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27426890005>

Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201.

González, I. (2021). Educación emocional para vivir en sociedad. In *Educación emocional ¿Innovación o Necesidad?* RIL Editores.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92.

Leiva Guerrero, M. V., Gairín Sallán, J., & Guerra San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta*.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón., S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusão Educacional no Chile: Três Nós Críticos. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 26.

Maturana, H. (2018). Emoções são a base de tudo. In Certificação Seminarium (org.), *V Congresso de Educação Como aprendem os escolares do século XXI?*. Santiago do Chile.

Maturana, H., & Dávila, X (2016). Ciencia y tecnología. “Los seres humanos aprendemos en la convivencia”. *Revista de Educación*, (376).

MINEDUC (2009). Decreto nº 170. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>

MINEDUC (2015). Decreto nº 83. Diversificación de la enseñanza. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-015.pdf>

Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51.

Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183.

Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el resto del cambio. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 131-148). Ediciones Universidad Diego Portales.

Sagredo, E, Bizarría, M., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana De Educación*, (78), 343-360.

Sotomayor Soloaga, P., Hormazábal, J. M., Martínez Maldonado, P., & Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada

de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 11(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>

Spillane, J. P. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 93-129). Ediciones Universidad Diego Portales

Suárez, I., & Useche, U (2021) Dominios conceptuales y procedimentales del docente de Educación Primaria ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Innovación e investigación para la transformación educativa*, 37.

Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227.

Weiss, M., Pellegrino, A., & Brigham, F. (2017). Practicing collaboration in teacher preparation: Effects of learning by doing together. *Teacher Education and Special Education*, 40(01), 65-76.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 15, 70, 99, 103, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 161

Alimentação escolar 14, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 103

C

Cultura 15, 19, 34, 45, 87, 88, 117, 118, 121, 122, 135, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 152, 153

D

Discursividade 114, 115

E

Educação infantil 14, 15, 33, 53, 57, 58, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 124

Educação pública 4, 9, 13, 14, 15, 16, 23, 31, 32, 35, 43, 45, 49, 52, 71, 88, 93, 102, 103, 111

Escola pública 13, 23, 24, 29, 31, 34, 35, 48, 59, 72, 73, 85, 86, 87, 88, 90, 106

G

Gestão democrática 13, 14, 15, 23, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 46, 47, 52, 87, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130

Gestão educacional 4, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 28, 29, 35, 36, 39, 40, 41, 48, 93, 158, 159, 160

Gestão escolar 13, 15, 23, 24, 26, 31, 35, 39, 40, 45, 46, 85, 86, 91, 113, 114, 117, 119, 120, 130, 134, 136, 138

Gestão pública 39, 40, 41, 48

Gestión inclusiva 15, 19, 141, 143, 149

I

Infância 14, 15, 53, 107, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

P

Performance 86, 87, 88, 89, 90

Políticas públicas 13, 14, 19, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 52, 53, 56, 57, 85, 95, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 110, 124, 125, 131, 132, 134, 136, 138, 157, 158, 160, 161

Prisões 114, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 160

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) 14, 18, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

T

Terceiro setor 13, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48

U

Universidade Estadual do Maranhão 13, 14, 23, 51, 63, 67, 69, 70, 71, 80, 81, 82, 83, 123, 131, 134, 140, 157, 158, 159, 160, 161

SOBRE OS AUTORES

Albiane Oliveira Gomes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2016). Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA-2010). Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA-2003). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Desenvolveu atividades no campo da EaD, tendo coordenado o Curso de Educação em Direitos Humanos oferecido pela UFMA, de 2010/2011. Tem experiência na Docência Superior, com ênfase na Didática, Planejamento Educacional e Escolar, Avaliação Educacional e Escolar e Política Educacional. Possui várias publicações relacionadas ao Planejamento educacional, qualidade, gestão e reforma do Estado.

Ana Beatriz Frazão da Silva

Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Participante do grupo de Pesquisa GESTA (Grupo de Estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação, bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMA. Voluntária no Programa Residência Pedagógica pela Capes.

Ana Lúcia Cunha Duarte

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2013). Professora da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional. Diretora do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores ENSINAR e Coordenadora de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação PPG/UEMA. É líder do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA), cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq. Membro do Fórum Estadual de Educação FEE/MA. Possui experiência na área de educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, gestão, qualidade e formação de professor.

Antonio Sousa Alves

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Educação na Linha

de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo São Paulo; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Graduado em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET; Professor permanente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED; Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Professor Adjunto III da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL; Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – NEPED; Pesquisador associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd.

Gardenia Salazar Rodrigues da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Brasil (2004); Pós-Graduada em Educação Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Piauiense- FAP, Brasil (2004); Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA Supervisora Escolar: Prefeitura Municipal de Codó- MA; Professora da Educação Básica: Prefeitura Municipal de Codó- MA.

Ivonne González San Martín

Doctora en Investigación Educativa y Psicología del Desarrollo por la Sapienza Universidad de Roma, Italia. Profesora de Educación Especial y Diferenciada de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule. Profesora asociada, investigadora del Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa CIED, de la Universidad Santo Tomás, Chile.

Kallyne Kafuri Alves

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2015 e 2019) e Graduada em Pedagogia por esta mesma Universidade (2013). Atualmente é Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). É Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES). Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Planeja, organiza e desenvolve pesquisa e ações na Gestão Educacional, Escolar e Formação de Professores.

Lígia do Socorro Souza Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência comprovada na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional e escolar.

Marcelo Pino Valenzuela

Magister en Ciencias de la Actividad Física, mención Educación Física y salud- Universidad Católica del Maule (2011). Profesor de Educación Física, mención Psicomotricidad-Universidad Católica del Maule (2005) y Licenciado en Educación- Universidad Católica del Maule (2004)- Jefe de carrera y profesor de titular- Pedagogía en Educación Física-Universidad Santo Tomas-Santiago, Chile.

Márcia Cristina Gomes

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1988), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (1995) e mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educacion Tecnica y Profesional (2000) -ISPETP-Cuba/CEFET-MA. Revalidação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do grupo de estudos Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero – GEDDIN.

Maria Goretti Cavalcante de Carvalho

Doutora em História, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2017). Mestre em Educação (2003) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2000). Professora Adjunta II, do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atualmente exerce o cargo de Direção do CECEN. Coordena o Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UEMA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: iniciação à docência – PIBID; ensino de história e didática. Pesquisa nas áreas: religião e religiosidades; história e memória da Formação de Professoras (es) no Maranhão; educação patrimonial; e educação e ambiente escolar.

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga na rede municipal de ensino de Vitória, ES, com atuação na Equipe de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

Néria Cristina Melo Moura Silva

Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Maranhão (2021). Graduada em Geografia, pela Universidade Estadual do Maranhão (2000), Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020), Pós-Graduada em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2012), pela Universidade Federal do Maranhão. E em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero (GEDDIN). Atuou como Secretária Municipal de Educação do Município de Porto Rico do Maranhão (2006 a 2012), onde participou como produtor da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos onde também coordenou o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9(nove) anos. É professora – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e professora – Secretaria Municipal Educação de Cururupu-MA. Exerceu a função de Supervisora de Educação e profissionalização da SEAP (Secretaria de Administração Penitenciária, onde participou, em 2016, da reelaboração do Plano de Educação nas Prisões do Estado do Maranhão. Também em 2016 participou da elaboração do projeto Remição pela Leitura, nas Unidades Prisionais do Maranhão.

Severino Vilar de Albuquerque

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com obtenção de título em 2013. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). É professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, por meio da qual vem desenvolvendo pesquisas na área de Políticas públicas e gestão da educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com ênfase em gestão da educação; Formação de Professores; e, avaliação.

Somário de Oliveira França

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA. Especialista em Gestão Educacional em Rede pela UFPI/CAFS, Gestão Educacional e Escolar pela UEMA/UEMANET e Informática na Educação pelo IFMA/UAB. Graduated in Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, com período sanduíche na Universidad

Pedagógica y Tecnológica de Colômbia – UPTC e Filosofia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Integra o grupo de estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação (GESTA) da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE. Atualmente é professor efetivo na rede municipal de educação de Florianópolis – PI e substituto no Centro de Estudos Superiores de Itapecuru-Mirim da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Gestão da Educação, Avaliação da Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Valdete Côco

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Verônica Belfi Roncetti Paulino

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pedagogia de Afonso Cláudio. Graduada em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Exerce a função de coordenadora pedagógica no departamento do Ensino Fundamental, anos finais, na Secretaria Municipal de Afonso Cláudio. Professora no Curso de Pedagogia, na modalidade EAD, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Vitória da Silva Sousa

Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus São Luís. Pesquisadora do Grupo de Estudos Sobre Gestão e Avaliação (GESTA), cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq e liderado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte. Experiência na área de Educação, com ênfase, políticas educacionais, educação superior e qualidade da educação.

Washington Luís Rocha Coelho

Doutorando em Educação (UFPA); Mestre em Educação (UFMA); Especialista em Planejamento Educacional (Salgado de Oliveira), Licenciado em Pedagogia (UFMA). Professor Assistente do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Núcleo de Acessibilidade da UEMA; Membro do Grupo de Pesquisa Questões educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero da UEMA e Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior da UFPA; Pesquisador na área da Política da Educação Especial/Inclusiva.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)