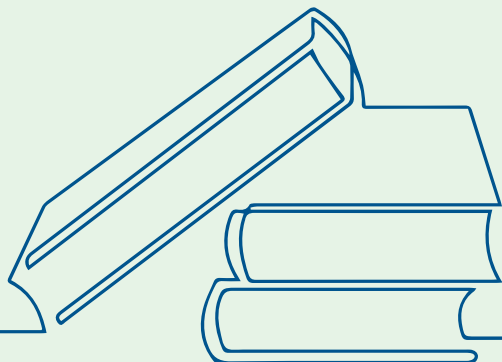


Allan Solano Souza
Arlene Maria Soares de Medeiros
Maria Edgleuma de Andrade
Organizadores

Políticas Educacionais
nos Campos da

Gestão, Avaliação e Formação





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária - EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15/319

Políticas Educacionais nos Campos da Gestão, Avaliação e Formação.
/ Allan Solano Souza, Arilene Maria Soares de Medeiros e Maria
Edgleuma de Andrade (orgs). – Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.
251 p.

ISBN: 978-85-7621-332-1 (E-book).

1. Educação – Gestão. 2. Planejamento Educacional. 3. Políticas
Educacionais. 4. Avaliação educacional. I. Souza, Allan Solano. II. Me-
deiros, Arilene Maria Soares de. III. Andrade, Maria Edgleuma de. IV.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Título.

UERN/BC

CDD 370

Allan Solano Souza
Arlene Maria Soares de Medeiros
Maria Edgleuma de Andrade
Organizadores

Políticas Educacionais nos Campos da
Gestão, Avaliação
e Formação

ADRIELLY BENIGNO DE MOURA	JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA
ALLAN SOLANO SOUZA	LUCIANA ROSA MARQUES
ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS	MAGNÓLIA MARIA OLIVEIRA COSTA
CICLENE ALVES DA SILVA	MAQUÉZIA EMÍLIA DE MORAIS
CINTIA GURGEL DE MEDEIROS MORAIS	MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA
EDILENE DA SILVA OLIVEIRA	MARCOS BATISTA DE SOUSA
FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE
FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA	MARIA ELIZOMAR DE ALMEIDA E SILVA
FRANCISCO ARI DE ANDRADE	MARIA MARGARETT DA SILVA
GIVANILDO DA SILVA	ROBERTO CARLOS DE SOUSA GONDIM JUNIOR
HILCÉLIA APARECIDA GOMES MOREIRA	TEOBALDO DE ANDRADE COSTA
IVONALDO NERES LEITE	THAYSE MYCHELLE DE AQUINO FREITAS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS CAMPOS DA GESTÃO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO

© 2022 *Copyright by* Allan Solano Souza, Arilene Maria Soares de
Medeiros e Maria Edgleuma de Andrade (Organizadores)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

AGRADECIMENTO

Aos sujeitos participantes de nossas pesquisas, sem os quais a produção de novos e outros saberes não seriam possíveis.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pelo apoio financeiro para publicação desta obra.

Aos docentes da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do POSEDUC pela dedicação e celeridade das ações, fazendo tudo acontecer em tão pouco tempo.

Aos docentes de outros Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste que estão contribuindo com esta obra.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 11

Os Organizadores

Parte I

Gestão escolar em diferentes perspectivas teóricas

ASPECTOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR COM CARACTERÍSTICAS EMANCIPATÓRIAS, AUTÔNOMAS E PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-CE • 17

Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior

Francisca de Fátima Araújo Oliveira

CONSENSO, DIÁRIO DE PESQUISA E GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA • 38

Joaquim Gonçalves Barbosa

Adrielly Benigno de Moura

Cintia Gurgel de Medeiros Moraes

Parte II

A gestão escolar na interface
com as avaliações em larga escala

A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O IDEB EM QUESTÃO • 65

Fernanda Karina Souto Maior de Melo

Givanildo da Silva

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE TRÊS
GESTORAS DO MUNICÍPIO DE QUIXERÉ-CE • 87**

Maria Elizomar de Almeida e Silva

Thayse Mychelle de Aquino Freitas

Arilene Maria Soares de Medeiros

Parte III

**Políticas educacionais no contexto
da educação básica**

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM PAUTA NO
TEMPO PRESENTE: OS PLANOS NACIONAIS DE
EDUCAÇÃO (2001-2010, 2014-2024) • 109**

Ivonaldo Neres Leite

Edilene da Silva Oliveira

**ESCOLAS COM OFERTA DE TEMPO INTEGRAL NO
RN: FINANCIAMENTO E CONDIÇÕES INFRAESTRUTURAS
EM QUESTÃO • 132**

Marcia Betania de Oliveira

Marcos Batista de Sousa

Teobaldo de Andrade Costa

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
MOSSORÓ/RN: O IDEB E A RELAÇÃO ENTRE O DITO E O
FEITO • 151**

Ciclene Alves da Silva

Luciana Rosa Marques

**A EXPANSÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS
EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO NORTE
E NO CEARÁ E AS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO
ESCOLAR • 174**

Maria Margaret da Silva

Hilcélia Aparecida Gomes Moreira

Allan Solano Souza

Parte IV

**Formação continuada e avaliação
institucional no ensino superior**

**NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE
TECNOLOGIAS NA ESCOLA • 205**

Maquézia Emília de Moraes

Maria Edgleuma de Andrade

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA AVALIADA
PELO SISTEMA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL/UERN/2012 • 226**

Magnólia Maria Oliveira Costa

Francisco Ari de Andrade

SOBRE OS ORGANIZADORES • 245

SOBRE OS AUTORES • 246

APRESENTAÇÃO

Esta obra objetiva divulgar pesquisas realizadas na região Nordeste do Brasil, as quais foram e/ou estão sendo desenvolvidas em diferentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da região. Eles são: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco (PPGEdu/UFPE) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), contemplando pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

Trata-se de uma obra coletiva, que busca impulsionar a produção docente e discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, principalmente nos campos da gestão, avaliação e formação. Como forma de organizar o material selecionado, dividimo-lo em quatro partes, para contemplar a diversidade das discussões propostas pelos/as autores/as.

Na primeira parte da obra, agregamos dois capítulos. O primeiro defende, à luz de Adorno e Kant, noções de emancipação e esclarecimento como formas de contribuir para uma gestão escolar democrática, participativa e autônoma, em meio a uma pesquisa de mestrado que foi realizada em escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE. O segundo traz duas perspectivas de análise da gestão escolar, uma baseada no Habermas, desenvolvendo uma compreensão acerca do conceito de consenso, e outra sob a ótica da abordagem multirreferencial, a partir do diário de pesquisa de uma gestora

em exercício. As análises demonstram a necessidade de se perseguir a gestão democrática da escola pública.

Na segunda parte da obra, dando continuidade às discussões em torno da gestão escolar, procura-se evidenciar os impactos das avaliações em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), nas práticas cotidianas de gestores/as escolares. Esta parte está composta por dois capítulos. O primeiro discute o IDEB a partir da revisão de seis trabalhos, cujos resultados evidenciam que ele é o principal mecanismo de avaliação da qualidade da educação brasileira, embora os limites e as inconsistências na sua execução sejam reflexos de que esse índice não consegue explicitar a realidade e as desigualdades existentes nas escolas e redes do país. O segundo, em uma perspectiva empírica, tem o intuito de discutir as implicações causadas pelo SPAECE nas práticas cotidianas de uma escola municipal de ensino fundamental de Quixeré-CE, a partir das narrativas das gestoras. Os dois trabalhos reforçam o quanto as avaliações de larga escala interferem e definem as ações cotidianas das escolas.

Na terceira parte da obra, constituída de quatro capítulos, discutem-se as políticas educacionais no contexto da Educação Básica. No primeiro, evidencia-se a problemática da alfabetização, recorrendo às discussões ensejadas nos âmbitos internacional e nacional e enfatizando os Planos Nacionais de Educação (Leis 10.172/2001 e 13.005/2014). O segundo capítulo propõe um debate sobre a escola de tempo integral no Rio Grande do Norte, destacando o financiamento dessa política e as questões infraestruturais que implicam os fazeres escolares. Para tanto, investiga quatro escolas do RN, duas em Mossoró/RN e duas em Caicó/RN. O terceiro analisa os discursos dos sujeitos (gestor municipal, gestores escolares,

coordenadores e professores) em torno do IDEB e a qualidade da educação no município de Mossoró/RN. Os discursos são controversos, haja vista que alguns sujeitos percebem a relação entre IDEB e qualidade da educação e outros, não. O quarto adentra nas questões relativas às Parcerias Público-Privadas em dois estados do Nordeste: Rio Grande do Norte e Ceará, reforçando sua expansão e demonstrando como essas parcerias interferem no contexto educacional da escola pública. Percebe-se, no conjunto dos quatro capítulos, um caminho feito das políticas referentes à erradicação do analfabetismo no Brasil às parcerias público-privadas, sem esquecer que o mote dessas políticas se entrelaça com as demandas de cunho neoliberal/gerencial articuladas internacionalmente.

A quarta parte da obra reserva-se às discussões a respeito de dois temas centrais para educação: formação e avaliação institucional. Compõe-se de dois capítulos. O primeiro promove uma análise das apropriações e das resistências dos docentes no tocante à utilização das tecnologias a partir da atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do município de Mossoró/RN, realizando-se, com esse intuito, estudos em torno do ProInfo e das diretrizes normativas do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal. O segundo reflete sobre as políticas de avaliação institucional no âmbito de uma universidade pública do Rio Grande do Norte: UERN. A pesquisa, em andamento, traz o relato de experiência de uma docente em exercício, admitindo a avaliação como procedimento formativo que contribui para a qualidade do ensino superior. Do uso das tecnologias ao processo de avaliação, percebe-se que a necessidade de investimento na formação e na avaliação tem como consequência a qualidade da educação.

Os organizadores

Parte I

Gestão escolar em diferentes
perspectivas teóricas

ASPECTOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR COM CARACTERÍSTICAS EMANCIPATÓRIAS, AUTÔNOMAS E PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-CE

*Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior
Francisca de Fátima Araújo Oliveira*

Este capítulo é proveniente de uma dissertação de mestrado concluída no ano de 2020, em um programa de Pós-Graduação em Educação. O fato de abordarmos a temática da emancipação no âmbito educacional, balizada pela concepção de Adorno (1995), relacionando-a com a gestão escolar, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE, proporciona contribuições a um debate sobre questões atuais, haja vista a ascensão de ideias com traços autoritários e ataques à educação pública brasileira. Então, reflexões direcionadas à emancipação educacional e social se tornam de grande pertinência por, de certa forma, se caracterizarem como resistências intelectuais ante a defesa do autoritarismo e o desmonte da educação. Esta, mesmo com seus limites e contradições, oportuniza para as classes menos favorecidas o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas, essenciais para que haja uma criticidade das desigualdades e explorações dominantes e, assim, a possibilidade de um enfrentamento mais esclarecido (ROUANET, 1987).

Considerando tal realidade, reconhecemos a relevância do ideal emancipatório adorniano, fundamentado na

concepção de esclarecimento estipulada por Immanuel Kant (1724-1804), o qual defende que os sujeitos exerçam a capacidade de pensar por si mesmos e, recusando as tutelas, possam ter a ousadia de lutar para serem livres. Vale ressaltar, porém, que além da autonomia e da participação, a emancipação está relacionada à possibilidade de os sujeitos construírem espaços nos quais a democracia não seja uma ilusão de liberdade, reduzida aos interesses dominantes por meio da administração das mais diversificadas áreas, como política, economia, sociedade, educação, entre outras, assim como de um conjunto de técnicas e instrumentos que constituem o que Adorno e Horkheimer (1985) classificaram como indústria cultural.

Diante do exposto, é importante destacar que, mesmo partindo dessa concepção adorniana, também selecionamos outros trabalhos teóricos, que, por sua vez, colaboraram para a elucidação dos conceitos abordados, bem como para as interpretações dos dados qualitativos. Os resultados desse processo se caracterizam por reflexões conceituais e análises sobre os relatos expressos nas entrevistas semiestruturadas aplicadas com os sujeitos que formam as equipes de gestão das escolas pesquisadas. Nessas entrevistas, eles foram questionados a respeito de aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa.

Método

A metodologia utilizada neste capítulo consiste em procedimentos bibliográficos e na abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, selecionamos as fontes da fundamentação teórica e parte dos dados qualitativos, retirados da dissertação de origem, que mais se alinhava com a temática deste livro.

Apresenta-se, assim, um conjunto de reflexões sobre a atuação dos sujeitos em suas respectivas funções, priorizando suas impressões sobre aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa.

Por essa razão, mesmo com as orientações do pesquisador, foi dada ênfase à espontaneidade dos entrevistados, no tocante às suas avaliações sobre a realidade da escola, considerando categorias relacionadas à emancipação e à gestão escolar. Com o intuito de observar esses aspectos, aconteceram encontros com cada um dos sete sujeitos das equipes gestoras das duas escolas pesquisadas, com entrevistas individuais formadas por perguntas abertas, as quais foram desenvolvidas à medida que o diálogo foi evoluindo. Também utilizamos gravações autorizadas, para termos o registro das informações proporcionadas pelos colaboradores (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A escolha das escolas possibilitou uma reflexão comparativa entre uma instituição de grande porte, considerando que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) classifica as escolas com mais de 1.000 alunos como de Nível A, e outra de médio porte, seguindo os critérios que classificam as escolas que possuem de 601 a 1.000 alunos, denominadas de Nível B. A fim de manter o aspecto sigiloso da pesquisa, a primeira instituição – que oferta somente o Ensino Médio, com funcionamento em dois turnos (manhã e tarde), contando no momento da pesquisa com 138 funcionários e 2.021 alunos, segundo dados da própria Secretaria de Educação – foi denominada de escola A. No que tange à outra instituição pesquisada – que também oferta apenas o Ensino Médio, mas com aulas nos três turnos (manhã, tarde e noite), e registra 83 funcionários e 723 alunos no momento da pesquisa –, foi denominada de escola B. A opção pelo critério de grande e médio por-

te foi feita por almejarmos compreender como os sujeitos que fazem parte da equipe gestora escolar lidam cotidianamente com demandas provenientes dessas realidades distintas. Já a escolha pelos sujeitos se deu por serem os responsáveis institucionais pelos procedimentos da gestão, relacionando-se com a instituição como um todo.

Por fim, escolhemos o Ensino Médio por entendermos que o trabalho da equipe gestora não é fechado em si mesmo e converge, em última instância, para o âmbito do alunado, sendo de fundamental importância para a emancipação nesse último estágio da Educação Básica. Essa equipe lida com os alunos, os quais trazem consigo uma influência educativa surgida desde a educação infantil e estão na iminência de escolher como trilhar seu caminho na sociedade. Visando o desenvolvimento de um sujeito esclarecido e participativo no âmbito social, essa etapa do ensino é um momento decisivo para a colaboração do trabalho da equipe gestora escolar.

Um olhar crítico sobre os processos emancipatórios na gestão escolar

A concepção adorniana de emancipação e sua relação com a educação, de um modo geral, e a gestão escolar, de maneira específica, não é tão simples de assimilar. O filósofo não apresentou um modelo educacional bem definido para ser implantado nas escolas, justificando que mais urgente do que tal elaboração seria a necessidade de deixar claro que o principal objetivo da educação deveria ser: “Que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 53). Por isso, esclarece:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima em que os motivos

que conduziram ao horror tornam-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. Contudo, quero ao menos indicar alguns pontos nevralgicos (ADORNO, 1995, p. 53).

Como um dos “pontos nevralgicos” está a defesa de que os processos educacionais perpassam e extrapolam o recinto escolar, uma vez que também dizem respeito à formação política dos sujeitos na sociedade. Vale ressaltar que a noção de sujeito do autor se trata da relação entre a expressão subjetiva e a experiência objetiva que se desenvolve tanto na interação social quanto na relação com a natureza. Também importa destacar que na perspectiva adorniana a educação reconhece que, em períodos de crise, como o que culminou em Auschwitz, foi gestada uma visão de mundo que se consolidou e coisificou massivamente, de tal maneira que a autonomia de pensar por si mesmo, para além de uma concepção unilateral, já consolidada socialmente, era vorazmente rejeitada, a ponto de que quem optasse por essa postura era isolado, perseguido e até mesmo eliminado (ADORNO, 1995).

Nessa perspectiva, quando a população adere de modo extremado a uma visão de mundo, a identidade do sujeito tem que se enquadrar no padrão partilhado pela coletividade massificada. Portanto, a maioria das pessoas adquire uniformidade, anulando o indivíduo, que é dissolvido entre uma massa manobrada por uma sociedade capitalista administrada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Por essas razões, Adorno (1995) vê no esclarecimento kantiano a capacidade dos sujeitos de pensarem e agirem por si mesmos devido à possibilidade de uma educação comprometida com a emancipação. Em outras palavras, somente quando há, seja no campo educacional, seja no social, o estímulo e o esforço para essa postura esclarecida é que se

tem possibilidade de emancipação. Nessa seara, também se promove uma perspectiva social, fundamentada na autonomia de reflexão e ação dos sujeitos como enfrentamento da dominação de uma sociedade capitalista administrada e, conseqüentemente, almejando a emancipação. Então, o ideal emancipatório pressupõe um esclarecimento que leve à autonomia e à participação, o que, em ambientes autoritários, se torna mais difícil. É importante lutar por espaços efetivamente democráticos, onde a democracia não seja reduzida a uma mera ilusão de liberdade e produzida pela indústria cultural, que manipula e administra os mais diversos âmbitos sociais, dentre os quais a educação, alinhando-os aos interesses capitalistas dominantes.

A indústria cultural se empenha em reduzir os processos educacionais aos interesses da sociedade capitalista administrada, tendo como objetivo a qualificação para a mão de obra e manter a dinâmica econômica cada vez mais produtiva. Tal configuração social moderna é orientada pela razão instrumental, a qual foi ganhando força na medida em que o sujeito potencializava a ideia de que o conhecimento é indissociável da dominação e do controle tanto dos recursos naturais quanto dos seres humanos. Essa concepção precisa ser combatida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

No entanto, mesmo considerando a grande relevância das reflexões adornianas, torna-se de fundamental importância relacioná-las a outros autores que contribuem significativamente para o debate aqui desenvolvido. Assim, destacamos a defesa promovida por Paulo Freire (2001) de que a política educacional seja assentada em três fundamentos, que são: autonomia, descentralização e participação, trazendo como corolário que a gestão escolar democrática também seja proveniente dessas diretrizes políticas.

Por essa razão, uma gestão democrática com características emancipatória, autônoma e participativa e que almeja a autonomia da escola pública e popular não será viabilizada por meio de estruturas administrativas que favorecem o poder autoritário e hierarquizado. Para um nível maior de participação democrática, que envolva tanto os alunos e os professores quanto os pais e as mães da comunidade na qual a unidade escolar está inserida, tais estruturas devem ser descentralizadas e viabilizadoras, de modo concreto, de princípios previstos na política educacional. Esses aspectos freirianos na gestão escolar democrática também se notabilizam pela abordagem específica da escola em relação ao educando, considerando a sua realidade pessoal, justamente por entenderem que ela afeta a maneira de pensar e agir na sociedade que rodeia o aluno, como também a forma de interpretar os conteúdos trabalhados na relação ensino-aprendizagem.

Para elucidar essas questões, consideremos o seguinte raciocínio:

[...] uma das finalidades da implementação da gestão democrática é sanar as lacunas políticas existentes no Estado de Direito brasileiro, que atualmente se apresenta como democrático, mas, conforme exaustivamente supracitado, tem efetividade quase nula, que mantém o povo sob um véu de ignorância, submisso a sucessivos governantes corruptos. Freire já defendia esse ideal, como podemos conferir em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*: “A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver” “a educação como prática da liberdade”. Ou seja, a libertação do oprimido – primeiramente aluno e subsequentemente cidadão que não exerce seus direitos – se dá pela educação, o que nos mostra que tendo uma gestão democrática bem aplicada, onde os educandos entendem como deve funcionar uma democracia e que o comportamento de seus gestores deve ser de igualdade e não de opressão, o modelo se refletirá em toda socie-

.....

dade até termos a meta de uma sociedade democrática funcional efetiva em vigor (COSTA; FICO, 2017, p. 12).

Nesse contexto, porém, não podemos deixar de enfatizar também a colaboração de Vitor Paro (2012), quando sustenta que a realidade da gestão escolar, sem o mínimo de condições financeiras e materiais para a realização satisfatória de sua finalidade pedagógica, torna-se desumana. Por essa razão, não é correto responsabilizar a equipe gestora pelo fracasso da escola, acusando-a de incompetência administrativa, quando não são fornecidas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma gestão exitosa. O pré-requisito para esse tipo de gestão é a garantia dos recursos materiais e financeiros, seguida de uma autonomia que não se confunde com a noção de abandono por parte do Estado.

Dito de outra forma, depois de suprir essas necessidades básicas, deve-se viabilizar a liberdade de decisão na aplicação desses recursos, bem como a criação de mecanismos institucionais que possibilitem o acompanhamento e a fiscalização por parte dos seus respectivos usuários, em vez de transferir para o setor privado essas responsabilidades. Com essa transferência, o Estado fica desobrigado a direcionar mais recursos para a área da educação, já que ela está sendo administrada por empresas privadas. Por esse motivo, as finalidades da escola não são apenas diferentes das da empresa, mas também antagônicas, pois enquanto a primeira está ligada a valores alinhados à liberdade, a segunda está ligada à lógica capitalista e se fundamenta na ideia de dominação. A educação tende a abrir os indivíduos para as possibilidades de protagonismo, mas o capitalismo tende a reduzi-los à mera força de produção do lucro. Nesse sentido, a lógica capitalista se esforça para a conservação do *status quo*, mas a educação deve se pautar na noção de transformação social, contribuindo para a superação das forças dominadoras e promovendo a

afirmação da condição humana, cujo principal eixo é a liberdade (PARO, 2012).

Portanto, se os procedimentos de gestão escolar não devem ser centralizados e autoritários, tratando de modo mais específico da equipe de gestão, a figura do diretor não deve ser vista como responsável pelas decisões dos rumos da escola, com a principal função de controlar tanto os processos burocráticos quanto as atividades dos profissionais para a realização das tarefas escolares cotidianas. Em suma, o diretor não é uma espécie de patrão, mas um sujeito colaborador, comprometido com a liberdade humana, que é o principal objetivo da educação.

Uma caracterização dos sujeitos das equipes gestoras das escolas pesquisadas

Antes de discorrermos sobre os aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa na visão dos sujeitos das escolas pesquisadas, a partir das entrevistas realizadas com suas respectivas equipes gestoras, faremos uma breve caracterização dos profissionais que colaboraram com a pesquisa, apresentada nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da escola A

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação
1 Coordenador Pedagógico	Graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC)	6 anos como professor de matemática e 3 anos na atual função, totalizando 9 anos. Todos na escola A.
2 Coordenador Pedagógico	Graduação em História (UECE) e Mestrado em História (UECE)	4 anos como professora de história e 3 anos na atual função, totalizando 7 anos. Todos na escola A.

3 Coordenador Pedagógico	Graduação em Engenharia Agrônoma com licença para o ensino da matemática (UECE), Mestrado em Engenharia Agrônoma e Especialização em Gestão Escolar (UECE)	11 anos como professor de matemática, 8 anos como diretor e 6 anos na atual função, totalizando 25 anos. Todos na escola A.
4 Diretor	Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	9 anos como professor de Geografia, 8 anos como diretor em outra escola e 6 anos na atual função na escola A, totalizando 23 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da escola B

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação
1 Coordenador Pedagógico	Graduação em História (UFC) e Especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE)	2 anos como professor de história e 6 anos na atual função, totalizando 8 anos. Todos na escola B.
2 Coordenador Pedagógico	Graduações em Administração e Pedagogia (UECE) e Especialização em Gestão Escolar (UECE)	10 anos como professora de matemática, 4 anos como coordenadora pedagógica, 8 anos como diretora e 6 anos que retornou para a função em questão, totalizando 28 anos. Todos na escola B.
3 Diretora	Graduações em Administração e Pedagogia (UFC) e Especialização em Gestão Escolar (UFC)	12 anos como professora em outra escola, 8 anos como coordenadora pedagógica na escola B e 6 anos na atual função, totalizando 26 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa na visão dos sujeitos da escola A

Neste ponto, apresentamos a visão dos sujeitos sobre quais aspectos consideram que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa na escola A. Assim, no que diz respeito aos relatos dos sujeitos acerca dessas questões, começamos percorrendo sobre elementos que na perspectiva deles favorecem as possíveis práticas de emancipação no cotidiano da gestão escolar. A esse respeito, obtivemos as seguintes respostas:

Debate. Debate que eu digo assim, a gente busca trabalhar os conflitos em forma de conversação mesmo, de sentar e conversar (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Eu acredito que o que contribui são essas práticas emancipatórias mesmo. A coragem de ir contra esse conservadorismo e incentivar o protagonismo dos sujeitos. Eu acho que é isso que move a gente. Por exemplo, falando de pessoas trans que sofrem preconceito dentro e fora da escola. Como a escola pode proporcionar para elas um alicerce para irem além. A gente teve aqui uma aluna trans ano passado que entrou para UFC no curso de geografia. É um ganho tão grande! Essa pessoa vai sair de uma estatística. Ela conseguiu entrar na universidade (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, quanto mais você tem autonomia e liberdade de ousar, fazer coisas novas, mais você pode ter bons resultados. Também seria interessante ter certa liberdade de gerir um recurso complementar para o dia a dia da escola. Porque quando quebrar um ventilador, por exemplo, é uma grande burocracia para conseguir o recurso. Então, eu diria que o que poderia contribuir muito para isso era a liberdade de desenvolver seus próprios projetos sem interferência inadequada da

secretaria e que também tivesse um aporte financeiro para esses projetos (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

É a sensação de que você está fazendo a própria história da instituição. É a sensação de pertencimento não só da gestão, mas de toda a comunidade escolar. Quando você coloca o pé naquele portão você sente que está no espaço democrático que você também construiu, seja porque você pintou um muro, pintou a sua sala de aula, porque você foi lá e debateu e participou de uma tomada de decisão (DIRETOR DA ESCOLA A).

Percebemos, diante dessas falas, que as possíveis práticas emancipatórias na gestão escolar não são fechadas em si mesmas, mas convergem nas relações humanas em um contexto concreto. Para se desenvolverem, fazem-se necessários espaços democráticos, pois as respostas denotam valorização do debate de ideias e respeito às diferenças. O conjunto das respostas se caracteriza como liberdade de pensamento e ação, amparadas por um suporte financeiro que possibilita ações inovadoras, sem interferência da secretaria de educação, para que as escolas possam efetivar seus próprios projetos. É nessa perspectiva de uma gestão escolar democrática, na qual a própria comunidade escolar decide seus caminhos com autonomia e participação coletiva dos sujeitos, que surge uma determinada emancipação. Essa realidade tem sintonia com o ideal emancipatório de adorno, o qual defende que em contextos autoritários não há favorecimento para tais práticas.

Ainda buscando detectar aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa, na visão dos sujeitos da escola A, os entrevistados, quando indagados sobre se consideram a escola empenhada no ideal emancipatório de gestão escolar democrática, declaram:

Com certeza! Aí eu diria que são características de nosso projeto escolar. [...] O que eu falo como projeto escolar ultrapassa o PPP¹. São todas as ações e intervenções que a escola desenvolve como um todo, voltadas para a aprendizagem do estudante. O PPP está até desatualizado. Não representa a totalidade da perspectiva que vem sendo desenvolvida nos últimos anos, necessitando, portanto, de uma atualização. Nós pensamos até em abrir o debate para esta atualização com os demais segmentos escolares, mas as inúmeras demandas do dia a dia fazem com que sejam eleitas outras prioridades no momento. Desde a quantidade de alunos que ingressaram na universidade, passando pela formação crítica do alunado, da relação que é mantida por parte destes alunos que, vez por outra, aparece na escola, bem como a participação dos mais variados sujeitos gestores, professores, alunos e funcionários, em obras e projetos educativos desenvolvidos no contexto escolar, como aspectos concretos que refletem a configuração do projeto escolar vigente. [...] Nós buscamos desempenhar um conjunto de ações, para uma educação pública de qualidade, com foco no aluno ingressar na universidade e na formação cidadã com capacidade de

¹ Esse posicionamento do entrevistado se aproxima da concepção de Veiga (2014, p. 1-2), quando defende que “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

desenvolver o pensamento crítico. Cada aluno que sai daqui e entra na universidade contribui para afirmar a importância da escola pública, por colocar pessoas que não têm como pagar uma escola particular, com perspectivas de seguir seus estudos e se capacitar para exercer uma maior influência na sociedade. Isso é muito legal! (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Eu acredito que sim. Porque a gente entende que a escola pública transforma vidas. É muito legal saber que nosso aluno não parou aqui, teve acesso à universidade, que é um direito dele também. Eu penso que tudo isso no final contribui para uma sociedade melhor. Eu acho que essa contribuição também vai quando a gente prega muito o respeito à diversidade, ao outro. A gente combate muito o preconceito. E isso é muito fruto de nossa visão de mundo plural (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, com certeza! Tudo que a gente fez e continua fazendo vai neste sentido. Isso é uma característica de nosso projeto escolar (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Eu acredito que somos uma gestão democrática. Pelo menos a gente se esforça muito para isso. Inclusive, tem muito canal com nossos professores e nossos estudantes. Você vê que na nossa sala nós derrubamos as paredes e colocamos vidros, porque eles podem ver o que estamos fazendo. Então, eles têm acesso livre aqui. E nós também prezamos pelo trato humano entre aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno. Enfim, entre todos da comunidade escolar. E uma experiência legal foi quando essa escola foi ocupada, durante quatro meses. A gente, da gestão, tinha acesso aos estudantes e negociou com eles os espaços que poderia entrar na escola para resolver questões como um motor, por exemplo. Nesse momento não havia hierarquia entre nós, a gente estava se tratando como iguais (DIRETOR DA ESCOLA A).

A partir desses posicionamentos, reconhecemos que a gestão está em sintonia com um ideal emancipatório, pois tem

um caráter democrático, buscando fortalecer cada vez mais a autonomia, a participação e a emancipação dos sujeitos, bem como desempenhando um conjunto de ações que busquem contribuir para uma educação pública de qualidade, objetivando a qualificação acadêmica e a transformação social. Diante desse conjunto de vivências e práticas de participação, por meio do diálogo, podemos considerar a valorização, por parte da equipe de gestão, de um perfil de profissional que favorece um espaço democrático. Sem este, a participação dos sujeitos fica tolhida, pois é justamente não recebendo ordens autoritárias e unilaterais que a equipe de gestão pode contribuir com certa autonomia de ideias e ações para o desenvolvimento dos processos escolares. Soma-se a isso o fato de que o comprometimento com o projeto trabalhado nessa escola, além de buscar construir coletivamente uma preparação para a qualificação acadêmica do alunado, também almeja combinar a formação para o exercício da cidadania, por meio do despertar de uma consciência crítica como viés de transformação social.

Tais repostas sugerem que, cotidianamente, os sujeitos envolvidos nos processos de gestão, não obstante as inúmeras dificuldades próprias da dinâmica escolar, estão comprometidos em superá-las. Eles visam a efetivação de um projeto de escola que, buscando a preparação para a qualificação acadêmica e a formação para o exercício consciente da cidadania, valoriza a democracia, a autonomia, a participação e emancipação como elementos indispensáveis tanto para uma educação de qualidade quanto para uma sociedade melhor. O conjunto de todos esses aspectos contribui para a autonomia, a participação e a emancipação na gestão escolar. Nesse sentido, levando a sério o ideal de uma gestão escolar democrática, tal intento seria possível somente com a participação e o compromisso de todos ou, pelo menos, da maioria dos envolvidos nos processos que se desenrolam no cotidiano da escola.

Os posicionamentos desse tópico refletem a importância da luta pela abertura de espaços democráticos, bem como a relevância de atitudes e qualidades pessoais e profissionais para o favorecimento da construção de uma gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa. A conjunção desses aspectos contribui, positivamente, na maneira de pensar e agir dos sujeitos da equipe gestora no âmbito da escola A. Novamente, percebemos a conexão entre os dados da pesquisa qualitativa nessas entrevistas semiestruturadas e as discussões teóricas uma vez que, mesmo reconhecendo obstáculos, os sujeitos não restringem suas ações a essas dificuldades.

Aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa na visão dos sujeitos da escola B

Neste item, apresentamos a visão dos sujeitos sobre os aspectos que consideram que contribuem para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa na Escola B. Para tanto indagamos os entrevistados sobre o que eles consideram importante para a existência de práticas de emancipação, autonomia e participação no trabalho da equipe gestora. Nesse sentido, quando questionados sobre os aspectos que consideram que poderiam contribuir para a autonomia, a participação e a emancipação na gestão escolar, os entrevistados relatam:

Quando nós temos pessoas preparadas, comprometidas e que se envolvem. Que entendem com quem trabalham, onde trabalham e porque trabalham. Eu acho que isso é o fundamental (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Professores participativos, que colaboram até com o financeiro. Que quando a gente precisa de algo mais urgente, que não pode esperar pela secretaria, a gente

se junta, faz feijoada, bazar e aqui mesmo levanta um recurso para atender essas necessidades mais urgentes (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Eu acho que tudo parte do compromisso e da força de vontade de você querer fazer. Se você tem compromisso e dedicação, as coisas acontecem. Muitas vezes eu vejo que as coisas só acontecem porque alguns profissionais se empenham com compromisso e dedicação, com aquela força de vontade de contribuir (DIRETORA DA ESCOLA B).

Diante dessas respostas, mesmo levando em conta os entraves que a sociedade capitalista impõe à emancipação, à autonomia e à participação, percebe-se que os sujeitos da equipe gestora resistem construindo algum nível de emancipação, enquanto a participação e a colaboração dos sujeitos da comunidade escolar buscam driblar essas dificuldades. Com essa perspectiva, destacamos as ações e o compromisso dos sujeitos com a comunidade escolar como aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento cotidiano de práticas de autonomia, participação e emancipação da gestão. Esta, para possibilitar as condições de fortalecimento desse tripé, não pode ser autoritária, uma vez que, quando se tem uma centralização na condução dos processos escolares, acontece uma limitação maior de iniciativas e colaboração.

Sobre o empenho da equipe gestora em construir uma gestão comprometida com um ideal emancipatório, os entrevistados se pronunciaram da seguinte maneira:

Eu acho que sim. Porque a gente tem as características que te falei (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Não cabe dizer emancipação, porque somos dependentes da secretaria e também da superintendência de Fortaleza, que está dentro da secretaria (COORDENADOR 2).

Eu acho que sim porque mesmo com os problemas que eu te falei nós ainda temos um grupo de pessoas comprometidas e dedicadas a buscar o melhor para a escola (DIRETORA DA ESCOLA B).

A partir dos relatos, vale ressaltar que, mesmo a coordenadora 2 destoando dos seus colegas por apresentar uma visão muito crítica da possibilidade de emancipação, uma vez que aponta a dependência da secretaria e da superintendência de Fortaleza-CE, proporciona uma resistência a essa realidade. Essa resistência consiste, de certa maneira, em uma característica emancipatória, podendo contribuir para a construção de uma gestão escolar democrática em meio às práticas autoritárias dos órgãos superiores.

Por essas razões, ao considerarmos o conjunto das respostas dos entrevistados, podemos reconhecer que a equipe gestora da escola B, dentro dos limites de sua própria realidade, está empenhada nesse ideal emancipatório de gestão escolar democrática, visto que, não obstante a falta de recursos financeiros adequados às suas necessidades cotidianas e, por vezes, a interferência da secretaria de educação, ela busca atender as demandas escolares coletivamente. Isso posto, elucidamos que a emancipação, no sentido adorniano, mesmo sendo muito difícil na sociedade capitalista administrada, ainda se caracteriza como um ideal a ser perseguido. A consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade na qual estão inseridos é um imprescindível nesse contexto, pois possibilita o entendimento das suas contradições e dos seus desafios, de modo a orientar um enfrentamento esclarecido.

Por meio do engajamento e da mobilização coletiva dos sujeitos que buscam, dentro do possível, a superação de suas próprias dificuldades, reconhecemos, na escola pesquisada, uma instituição que está empenhada no ideal emancipatório de gestão escolar democrática. Uma gestão escolar democrá-

tica é essencial, pois, como ninguém faz nada sozinho, o estímulo da colaboração coletiva possibilita um fortalecimento da escola pública, em sua capacidade de enfrentar os seus próprios desafios.

Portanto, mesmo guardadas as devidas proporções e ressaltando suas respectivas peculiaridades, destacamos que as respostas dos sujeitos da equipe gestora da escola B também indicam que a luta pela abertura de espaços democráticos, movida por atitudes e qualidades pessoais e profissionais, se caracteriza como um aspecto favorável para a construção de uma gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa. Também se torna relevante ressaltar que nas falas dos entrevistados se mantém a relação entre as informações advindas dessas entrevistas e as reflexões teóricas, já que, mesmo com o emaranhado de elementos dificultadores, os sujeitos, dentro de sua realidade escolar, se empenham em contornar e superar obstáculos através de ações direcionadas à referida construção. Em outras palavras, mesmo que a sociedade capitalista administrada prometa e não cumpra os ideais de liberdade, os sujeitos podem, nos espaços institucionais legalmente estruturados, resistir às investidas de reducionismo e instrumentalização dominantes no neoliberalismo.

Considerações finais

Depois do debate promovido no decorrer deste capítulo, reafirmamos a relevância de se refletir sobre aspectos emancipatórios adornianos na seara educacional, destacando o esclarecimento kantiano como pressuposto para a autonomia e a participação dos sujeitos no enfrentamento de autoritarismos que têm Auschwitz como a mais significativa expressão. Também é pertinente endossar a importância do

empenho em conquistar espaços democráticos que estejam além de uma ilusão produzida pela indústria cultural a serviço dos interesses capitalistas dominantes.

No que diz respeito às realidades das escolas públicas na sociedade capitalista brasileira, reforçamos que, mesmo com seus desafios e contradições, essas instituições podem servir como formas de acesso das classes menos favorecidas aos conhecimentos sistematizados, promovendo um desenvolvimento cognitivo que reúna habilidades intelectuais para a elucidação e a criticidade das práticas de dominação e das desigualdades sociais. Como consequência dessa percepção, uma gestão escolar inspirada no ideal emancipatório adoniano valoriza uma atitude intelectual crítica e questionadora. Desse modo, mesmo sem apresentar um modelo a ser implementado nas escolas, as reflexões de Adorno (1996) podem se caracterizar como pontos de partida para analisarmos as realidades educacionais e ponderarmos sobre possíveis alternativas que, porventura, possam favorecer sujeitos críticos, autônomos e participativos, os quais entendem e enfrentam as práticas de dominação capitalista, lutando pela emancipação.

Já no que tange à pesquisa de campo, confirmamos a sua relação com as reflexões teóricas uma vez que, em suas respostas, os sujeitos demonstraram que, impelidos por suas convicções e ações, procuram valer-se de espaços que favoreçam uma gestão escolar com aspectos democráticos, para atuarem com determinada autonomia e emancipação, articulando-se à comunidade escolar para, na medida do possível, contornarem limites e superar desafios. Por essas razões, inferimos que, no contexto da sociedade capitalista administrada, a democracia, a emancipação, a autonomia e a participação não estão consolidadas como realidades efetivadas, porém, são ideais a serem perseguidos por meio de constantes resistências e lutas árduas, tanto no campo escolar quanto no

social. Por fim, os sujeitos das equipes de gestão das escolas pesquisadas, inseridos nesse desafiador contexto socioeducacional, têm buscado possibilidades de fortalecerem aspectos que podem contribuir para a construção de uma gestão democrática, emancipatória, autônoma e participativa.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CEARÁ, Secretaria da Educação do. SEDUC, Portal do Governo do Ceará. **Célula de Acompanhamento à Gestão Escolar (CEAGE)**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/celula-de-acompanhamento-a-gestao-escolar-ceage/>. Acesso em: 24 maio 2019.

COSTA, Liliame Martins; FICO, Marlisa Alagia Oliveira. A Gestão Escolar Democrática baseada na Obra de Paulo Freire. In: Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa

CONGREGA, 14. **Anais...** 2017. ISSN: 25264397 19822960.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

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

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

CONSENSO, DIÁRIO DE PESQUISA E GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

*Joaquim Gonçalves Barbosa
Adrielly Benigno de Moura
Cintia Gurgel de Medeiros Moraes*

O presente texto organiza as suas discussões em torno de dois objetivos. O primeiro consiste em apresentar contribuições empíricas resultantes de dois trabalhos (MOURA, 2021; MORAIS, 2021) desenvolvidos acerca do diretor da escola pública, sob duas óticas de análise: habermasiana e multirreferencial. O segundo é enfatizar uma proposição plural de análise, em que se assume não a posição de confronto entre óticas distintas e heterogêneas, mas, sim, a abordagem da perspectiva de cada uma, considerando seus construtos teóricos e suas noções epistemológicas, o que enriquece significativamente a compreensão e a apreensão da complexidade que atribuímos à prática do diretor escolar de escola pública de ensino fundamental ou médio.

Em certo sentido, procura-se dialogar com o texto “Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas” (BARBOSA; FORTUNA; MEDEIROS, 2006), publicado pela *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar (RBPAE)*. O objetivo desse artigo é pensar o gestor escolar para além do “sujeito invisível na visibilidade burocrática”, criando para ele a possibilidade de encontrar sentido no seu fazer pedagógico e/ou administrativo na vida cotidiana.

Neste texto, trabalhando apenas com duas perspectivas, a habermasiana e abordagem multirreferencial, é

possível destacar dois aspectos. O primeiro aponta para a complementaridade com informações empíricas obtidas por ocasião da realização de outra pesquisa pelas autoras do presente texto. Nesta, foi proposto um ensaio que apresentasse as aproximações e/ou convergências entre três percepções teóricas: psicanálise, pensamento habermasiano e abordagem multirreferencial. O segundo, mais do que pontuar aproximações entre as abordagens em pauta, propõe-se a elencar suas particularidades e perspectivas epistêmicas específicas, para argumentar que elas contribuem para a reflexão mais rigorosa possível do complexo que se pode atribuir à prática do diretor da escola pública de ensino fundamental ou médio. Tem-se como horizonte, em especial, a emancipação e a democratização no sentido do não atrofiamento, mas, sim, da criação de um espaço para a singularidade do sujeito, incluindo sua razão, sua ação e sua subjetividade.

Para darmos encaminhamento à reflexão proposta, utilizaremos como suporte os resultados alcançados em duas pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O primeiro trabalho, desenvolvido por Adrielly Benigno de Moura (2021) e intitulado “Consenso na gestão escolar: contribuições para o exercício democrático”, teve como objetivo refletir de que maneira o consenso, sob a perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão democrática, assumindo como preocupação de estudo o processo de tomada de decisão pela equipe gestora de uma escola do Ensino Médio Estadual. O segundo, desenvolvido por Cíntia Gürgel de Medeiros Moraes (2021) e intitulado “Gestor escolar, diário de pesquisa e olhar plural”, objetiva perceber, através dos escritos no Diário de Pesquisa de uma diretora

de Escola do Ensino Fundamental, a forma como ela lida com as situações que ocorrem no seu cotidiano, bem como refletir sobre possíveis contribuições de uma postura democrática para a formação de sujeitos autônomos. Se a primeira enfatiza as tensões, as dificuldades e as opacidades relativas à construção do consenso sob a ótica apresentada por Habermas, a segunda dá ênfase à apreensão da subjetividade e ao modo como o gestor escolar lida com suas tensões internas enquanto atua na condução de um processo potencialmente formativo para todos os envolvidos no processo, sejam discentes, sejam docentes, sejam os próprios participantes do colegiado gestor.

Em síntese, sob diferentes óticas, o propósito é apreender o gestor escolar tanto na perspectiva externa, considerando a condução do grupo gestor e suas consequentes demandas políticas, organizacionais e educativas, advindas da escola e do sistema mais amplo, quanto na perspectiva interna, considerando suas tensões e o sentido para si de sua própria ação. Enfim, está em questão apreender a consciência que o diretor escolar pode alcançar sobre si e sobre sua ação a partir das suas práticas e do modo como as conduz. Trata-se de valorizar o instituído não de modo reificado, mas incorporando a possibilidade de breves ações ou compreensões instituintes, tanto do ponto de vista do externo quanto do interno. Vale lembrar que é nessa interface externo (social/histórico) e interno (subjetividade e sentido) que o sujeito se autoriza a incorporar em suas ações, para além da perspectiva do agente e ator, também a de autor capaz de se inserir, posicionar-se e significar o que faz, delineando-se, assim, num contínuo, como se faz no processo da vida cotidiana, isto é, no presente caso, no contexto de sua ação como gestor escolar.

Habermas, consenso e a tomada de decisão na escola pública

O campo de pesquisas sobre gestão escolar é bastante amplo, principalmente no que se refere ao processo de democratização. Essa “democracia” está alicerçada nos princípios de autonomia e de participação da comunidade nos processos decisórios, assim, faz-se necessário discutir epistemologicamente a respeito das relações empíricas do cotidiano da gestão escolar.

A pesquisa realizada por Moura (2021), sob orientação do Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, objetivou refletir de que maneira o consenso, na perspectiva de Jürgen Habermas, contribui para o exercício da gestão democrática, assumindo como contexto o processo de tomada de decisão. O lócus empírico do estudo foi uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, localizada na cidade de Mossoró/RN. Como colaboradores, selecionou-se a equipe gestora dessa instituição, composta pelo diretor, vice-diretor, coordenador administrativo-financeiro e coordenador pedagógico, identificados na pesquisa com as seguintes siglas, respectivamente: (DIR.), (V-DIR), (CFIN), (CPED).

Considerando a complexidade dos processos relacionais e organizacionais no interior da escola e visando a construção de um espaço democrático, é possível afirmar que este estudo se apresenta como contribuição relevante no debate sobre a participação na gestão escolar, pois discute a realidade do processo de tomada de decisão de uma escola pública estadual a partir das vozes de membros da equipe gestora. A autora utiliza a perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de autoria do filósofo e sociólogo contemporâneo Jürgen Habermas (1997), a qual se fundamenta na capacidade de interação entre os sujeitos, materializada em suas rela-

ções dialógicas e observada em uma sociedade vista a partir de duas perspectivas: o Mundo Sistêmico e o Mundo da Vida. Nesse sentido, trata-se de compreender como acontecem as decisões, analisando como se estabelece, em particular, a concepção de consenso como resultado de um diálogo livre. Além disso, busca-se entender como esse diálogo estimula exercício reflexivo, no que concerne à necessidade de tomadas de decisão dialógicas na gestão escolar. Para Habermas (1997), filósofo alemão da teoria crítica, tanto o cientificismo como o tecnicismo reduzem o conhecimento humano ao domínio da técnica e ao modelo das ciências empíricas, o que, a seu ver, limita o campo de atuação humana somente a um conhecimento de característica positivista.

Um diferencial da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) habermasiana é que, apesar de realizara fortes críticas, ela não descarta essa visão positivista, propondo uma possibilidade democrática de entendimento através da linguagem entre o mundo vivido e o mundo sistêmico. Habermas considera que a sociedade está dividida entre dois mundos: o sistêmico (Estado e mercado) e o vivido (cultura, sociedade e personalidade) e que o segundo está sendo asfixiado pelo sistema, posto que a Racionalidade Instrumental (RI) deste visa o dinheiro e o poder. Diante da constatação dessa colonização, Habermas sugere uma reconstrução da modernidade, considerando a Racionalidade Comunicativa (RC) presente no mundo da vida como possibilidade de emancipação, já que os sujeitos usam a linguagem para enfrentar as relações conflituosas do mundo sistêmico.

Na escola em que Moura (2021) realizou seu estudo, o presidente do Conselho Escolar (CE) da gestão anterior (2018 a 2019) se candidatou à função de diretor e foi eleito para o mandato (2020 a 2021). Tal fato possivelmente motivou os membros da escola a apoiarem a sua decisão de fazer parte

da equipe gestora e, nela, desenvolver um trabalho mais direcionado ao respeito e ao diálogo. É possível perceber essa empatia na fala do diretor, quando relata sua atuação à frente do CE. Por estar sempre muito próximo aos professores, conhecia suas inquietações e as levava para as discussões no colegiado, como ele mesmo narra na ocasião do Grupo Reflexivo Remoto:

Eu acredito, sim, porque como eu tava sempre presente para os professores em reunião ali na hora do lanche eu vi ele reclamando muito... “eu vou dar aula até 5 horas”, “eu lá vou vir no sábado para tá fazendo questionário para simulado? eu vou lá quebrar a cabeça com isso?” Era sempre uma reclamação, aquele meio feito, que não era 100% (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Brevemente, é preciso esclarecer que o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa teve como alicerce três procedimentos: a) pesquisa bibliográfica exploratória no portal Teses e Dissertações da CAPES, para mapear o que tem sido discutido sobre consenso na gestão escolar democrática; b) questionário *on-line* pelo *Google Forms*, com o objetivo de caracterizar aspectos da função e da atuação dos membros da equipe gestora nos processos de tomada de decisão; c) grupo reflexivo remoto, como espaço para interlocuções e reflexões através da fala sobre suas relações diárias no desempenho de suas funções, com o propósito de compreender, à luz das vozes dos coparticipantes, como acontece o processo de tomada de decisão (MOURA, 2021).

Retomando o exposto acima pelo diretor, dá a entender que, para a comunidade escolar, ingressou na gestão a filosofia do conselho, visto que o presidente desse órgão deliberativo, que debatia, opinava, levava a voz dos demais, passou a ser o diretor. A atuação desse colaborador na presidência do conselho pode ser compreendida como uma tentativa de resga-

tar a motivação da comunidade para a participação nos processos decisórios e, ainda, uma alternativa de transformação democrática da realidade de uma gestão tradicional fechada. Surgia, assim, uma nova perspectiva na condução da escola. Essa nova maneira de conduzir a escola pode ser revelada nas narrativas do vice-diretor e do diretor, respectivamente:

[o diretor] não decide nada sozinho, não é uma ditadura, que era o que a gente vivia anteriormente, ele sempre está compartilhando o pensamento dele, fazendo os comunicados que são necessários e fala com os professores, tudo é perguntado, tudo e assim, o que é mais bacana é que ele também me dá bastante autonomia, né? Ele não decide nada só, ele acha minha opinião importante, sempre me pergunta (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

[...] a gente se policia muito sempre. Ah! surgiu isso, vocês acham que é uma boa divulgar para os professores? Aí a gente pensa... mas vamos divulgar, mesmo que seja mais trabalho para eles, porque se eles não aceitarem... e se a gente não falar e eles descobrirem por terceiros? Vão achar que a gestão não foi transparente. Então a gente tem sempre a preocupação de não trazer desconforto para os colegas, mas a gente se preocupa também em manter sempre a transparência para que não aconteça esse tipo de coisa (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

No ambiente escolar, as decisões precisam ir além dos moldes da Racionalidade Instrumental, nos quais a sistematização da ação está interligada aos condicionantes de eficiência e eficácia. A abertura de espaços decisórios, como os Conselhos Escolares, as reuniões administrativas e pedagógicas e as assembleias da caixa escolar, possibilita a participação e fortalece a gestão. Diante disso, ao serem indagados acerca do ato de decidir na função que exerciam na gestão escolar, os colaboradores esclareceram:

Tomar uma decisão é fazer o que é melhor para escola e para todos os funcionários e professores. É pensar sempre no bem-estar comum, nunca em benefício de só um setor. É sempre pensar no coletivo, pensando sempre no que aquela decisão vai impactar na vida do outro (V-DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Podemos tomar decisão nas nossas vidas, mas numa escola, numa instituição que tem muitos funcionários, que podem afetar a forma de trabalho e afetar os alunos, eu acho que tem que ser pensada, tem que ser sentada, tem que ser discutida, para que se possa ter melhor forma (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Em outro momento, o Diretor declara:

Eu vejo que as decisões numa escola elas nunca podem ser individuais, não dá para eu chegar e dizer [...] “quero que seja assim”. “Como era antes”. Eu acho essa tomada de decisão brusca é uma forma muito invasiva para qualquer um (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020)

Nesse sentido, preparar uma pauta com os assuntos que serão tratados durante uma reunião é o primeiro passo para um bom planejamento e a condução desta, a fim de não desviar do foco inicial e terminar esse momento decisório sem chegar a um consenso. Libâneo (2012, p. 451) conceitua a participação como princípio da autonomia, “que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da sua própria vida”. A esse respeito, nas respostas obtidas na questão 2 do questionário *on-line*, acerca de quem participa das reuniões deliberativas e da importância dos momentos de tomada de decisão, ficou nítido que esses encontros acontecem com a presença de várias representações.

Maioria dos professores, funcionários, membros do conselho escolar e fiscal e representantes das turmas

e pais. Sempre temos essa formação nas reuniões, porém, os representantes dos pais são menos presentes nas reuniões extraordinárias por conta de compromissos. A participação da maioria dá a forma de transparência e democracia nas tomadas de decisões (DIR).

Primeiro, é discutido no grupo da gestão (diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica e CAF), depois é exposto para demais partes da escola (professores, funcionários e alunos) e escutamos as opiniões e decidimos se acatamos ou não (CFIN).

Gestão, coordenação pedagógica e professores. Todos devem participar das decisões importantes relacionadas à escola (V-DIR).

A tomada de decisão, portanto, não se dá de maneira unilateral. No entanto, é preciso chamar a atenção para dois aspectos: primeiro, o da baixa participação da comunidade escolar, mais particularmente dos pais, e, segundo, o papel da equipe gestora como propulsora e estimuladora dessa participação. O depoimento do vice-diretor apresenta que “os representantes dos pais são menos presentes nas reuniões extraordinárias por conta de compromissos”. Talvez esse fato se justifique por se tratar de uma escola de Ensino Médio, em que muitas vezes os próprios estudantes se responsabilizam por suas ações, por serem, em sua maioria, maiores de idade ou, ainda, por essas reuniões acontecerem em horário comercial, o que dificulta a presença dos responsáveis. No que tange à participação da comunidade nas reuniões deliberativas do CE, durante o momento do Grupo Reflexivo Remoto, o diretor complementa:

Tinha representante dos pais, mas na maioria das reuniões, principalmente as extraordinárias, que eram aquelas que têm um problema, tem que ter um debate ali, aí eles não davam tempo chegar. [...]. Nas reuniões extraordinárias sempre dava certo a participação dos

alunos. [Para] os pais teriam que ser programadas, nas extraordinárias quase sempre não dava certo a representante da comunidade, dos pais não estava presente, mas estava dos alunos, dos funcionários (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

A principal finalidade da comunicação dentro do campo educacional é de buscar, através do diálogo, a melhor maneira de resolver as divergências. Nessa perspectiva, o consenso entre as partes acontecerá pela maneira como os envolvidos se comunicam entre si, visto que não se trata de padronizar as decisões, mas, sim, de utilizar o debate livre para se chegar a um entendimento coletivo. Para que esse entendimento ocorra, é imprescindível que haja equidade nas argumentações e, ainda, que os falantes estejam abertos para expor suas opiniões livremente.

É possível assegurar, a partir das falas dos colaboradores, que eles estabelecem um paralelo entre a gestão anterior e aquela que eles pretendem realizar, concebendo sua gestão a partir de uma condução mais democrática. Vale lembrar que o diretor, antes de assumir essa função, atuava como presidente do CE, tendo relatado, no ensino do Grupo Reflexivo Remoto, inúmeros embates que teve com a gestão da escola na época, como nesta fala:

As reuniões eram sempre tempestivas por causa disso [da postura diretiva da gestão anterior], mas assim... nunca me desgastei a ponto de brigar, de causar mal-estar... era sempre argumentando para que a coisa pudesse não ser nem tanto do jeito que eles queriam, e nem só do jeito que a gente queria. A gente podia chegar num meio termo que pudesse dar certo para ambos, e assim dava certo (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Durante as interlocuções no Grupo Reflexivo Remoto, fica nítido que as decisões coletivas ainda não se fortaleceram

dentro da escola, posto que acontece um desmembramento e/ou hierarquização das decisões em grupos menores, para somente então levar para os demais membros da equipe escolar em forma de comunicado. Quando provocado a descrever como acontece a tomada de decisão na gestão atual, o diretor expõe:

Então assim, as tomadas de decisões hoje em dia estão sendo bem mais democráticas. Temos um grupo que é só a gestão, o quarteto, que é o diretor, a vice, o CAF, que é o coordenador financeiro, e o pedagógico. Depois disso, temos a direção, tem um grupo com os coordenadores, tanto os pedagógicos como os de área. Temos de professores por área, temos também o grupão maior que é de todos os funcionários da escola. Então a gente sempre vai minando para divulgar para todos de forma bem clara. Às vezes a gente tem um pensamento, aí vai primeiro no da gestão, depois nos coordenadores, depois leva para um grupo maior e pergunta como é que tá, se tem alguma objeção para ser a forma mais democrática possível (DIR, Grupo Reflexivo Remoto, 06/08/2020).

Os colaboradores relatam que o fio condutor de atuação da gestão idealizada por eles é promover o reconhecimento do professor, contudo, não há evidências no que foi dito pelos participantes da pesquisa, sobre os processos intersubjetivos, quanto à efetivação nesse sentido. As decisões conjuntas são raras e esporádicas, mesmo quando são identificados indícios de preocupações que envolvem a construção coletiva. Nessa perspectiva, faz-se necessário mencionar que aparentemente o diretor tem uma política forte, enquanto o vice-diretor se sente mais parceiro do que, de fato, corresponsável pela escola, caracterizando-se, assim, mais uma evidência de que o que acontece nas relações dessa escola é acordo, e não consenso. De modo geral, muito se fala sobre gestão escolar democrática, mas o que se percebe é uma democracia que apresenta

dificuldades no que concerne à participação dos membros escolares, uma vez que as relações de poder ainda aparecem de maneira verticalizada.

Segundo a pesquisadora, refletindo a respeito do percurso do estudo realizado, é possível afirmar sua visão acerca da participação nos processos decisórios e do papel dos gestores no estímulo e abertura de espaços coletivos para o debate foi alterada. Em suas palavras,

Percebo que quando exercia a função de gestora tinha um ponto de vista linear, acrítico, o que dificultou bastante minha atuação no sentido de viabilizar momentos dessa natureza. Essa maneira de pensar revela para mim a carência de uma formação para atuar na gestão, não numa perspectiva instrumentalista, funcionalista, de treinamento gerencialista, mas no sentido mais profundo, estimulando que aqueles que exercem essa função reflitam sobre seu papel no processo de democratização da gestão. Acredito que minha atuação como gestora seria um tanto diferente após ter compreendido a importância da argumentação e contra-argumentação para se chegar a um consenso legítimo (MOURA, 2021, p. 93).

De modo geral, a autora não identifica nas declarações dos colaboradores o que Habermas propõe por consenso, pois o que percebe são reuniões que mais comunicavam do que deliberavam, por isso, ela denominou tal procedimento de “acordo”. Diante disso, não sendo identificados espaços dialógicos para a obtenção de consensos, justifica-se a necessidade do debate no processo de tomada de decisão para a construção de entendimentos e consensos racionalmente motivados. Evidencia-se, assim, a compreensão de que uma gestão escolar democrática somente é possível em um ambiente orientado pela razão comunicativa, na qual são priorizadas a participação e a autonomia dos sujeitos.

Abordagem multirreferencial e Diário de Pesquisa: o cotidiano do diretor escolar

O olhar plural proposto pela abordagem multirreferencial se apresenta como epistemologia para a formação de *autorescidades* como propõe Barbosa (1998). O Diário de Pesquisa (BARBOSA, 2010), se constitui como recurso importante, mas não o único nesse processo de formação e gestão autoral. Ele inclui tanto a perspectiva da subjetividade, da pessoalidade e o sentido de suas decisões quanto sua afirmação no social/histórico, considerando atribuições que dizem respeito às funções pertinentes ao gestor e às suas atuações nas atividades do cotidiano.

O Diário de Pesquisa contribui ao oportunizar a prática de utilizar sua escrita para a análise e a reflexão das ações executadas, visando à qualidade e ao sentido da práxis. Nessa perspectiva, pode se apresentar como auxílio para que o gestor desenvolva consciência de sua função e do papel que exerce na instituição escolar, sem esquecer que o pedagógico está sempre presente em todo o processo administrativo. É o pedagógico que deve reger toda a engrenagem para a obtenção de resultados satisfatórios em consonância com a singularidade das instituições escolares e dos que nela atuam e se formam como sujeitos.

As anotações presentes neste capítulo são recortes de uma pesquisa realizada por Moraes (2021) e orientada pelo Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Ela tinha como objetivo principal perceber, através dos escritos no Diário de Pesquisa de uma diretora de escola pública de ensino médio, sua atuação e a forma como lida com as situações advindas do cotidiano, bem como refletir, a partir do modo como promove o encaminhamento de sua prática registrada por escrito, so-

bre possíveis contribuições para a formação de sujeitos autônomos mediante uma postura democrática.

A abordagem plural está presente quando nossa instância racional, sensível e implicada contribui para o rompimento com o que está arraigado e solidificado devido aos padrões e ao modelo funcionalista com que fomos educados. Trata-se de ver e rever costumes e tradições sociais que nos rodeiam e permeiam o nosso processo de formação pessoal, tornando-nos autores da produção de nossa história de vida. A autora relata que, no decorrer de sua itinerância profissional, teve a oportunidade de atuar como gestora durante dois anos. Nesse período, várias inquietações lhe ocorreram ao se ver atuando como gestora na escola, já que esse cargo tinha como base uma perspectiva e uma práxis bem diferentes daqueles presentes em seu cotidiano como professora. Essa vivência a deixou intrigada em algumas situações bem específicas.

De acordo com Macedo (2012), somos sujeitos que nos autoformamos com as contribuições do meio em que nascemos, convivemos e estamos inseridos, pois carregamos uma forte sobrecarga de historicidade cultural, política e social, fatores que não podem ser ignorados por nós. Contudo, esses fatores não impedem uma ruptura interna em nosso caminhar através da *negraticidade*, que é a capacidade do ser humano de se apresentar com sua vontade e com seu desejo, ultrapassando o convencional e construindo os caminhos de sua própria história com autoria e autonomia, percebendo-se em evolução nesse processo inacabado de construção pessoal.

A proposta apresentada pela abordagem multirreferencial deve ser entendida como uma epistemologia, cuja característica de partida é a pluralidade, que se apresenta enraizada na heterogeneidade como ponto crucial para a criação e a elaboração de um novo conhecimento. Ardoino (1998, p. 4) defende que, em vez de se buscar um sistema explicativo

único, “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”.

Perceber a compreensão dos fenômenos educativos por um olhar múltiplo nos provoca a realizar uma ruptura com o pensamento cartesiano, saindo de uma perspectiva tradicional e simplificada para assumir a heterogeneidade como aliada, no intuito de que o conhecimento aconteça. Ardoino (1998) assume a proposta de complexidade apresentada por Edgar Morin, como forma de se contrapor à barbárie que representa o pensamento simplificante. Para esse autor,

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, implica pensar que existe uma realidade econômica, por um lado, uma realidade psicológica, por outro, uma realidade demográfica, mais além etc. Acreditamos que essas categorias criadas pelas universidades são realidades, mas esquecemos que, no econômico, por exemplo, estão as necessidades e os desejos humanos. Por trás do dinheiro, existe todo um mundo de paixões. [...] A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “a totalidade é a não verdade” (MORIN, 1996, p. 100-101).

O Diário de Pesquisa se apresenta como um recurso teórico e prático de análise que auxilia o pesquisador a observar e a refletir através da abordagem multirreferencial, bem como permite que trabalhe sua subjetividade mediante o registro das vivências e das reflexões associadas a elas. Além disso, guarda de forma escrita as experiências vividas, tornando-se também um despertar para a reflexão sobre esse percurso. Desse modo, o Diário de Pesquisa é visto como um “recurso teórico-metodológico capaz de aquecer, desinibir e desbloquear medos, inibições e cobranças, que os indivíduos

aprendem e apreendem ao longo de sua vida escolar” (MEDEIROS *apud* BORBA, 2006, p. 26).

Tal encaminhamento tem caráter pessoal e permite ao escritor liberdade para escrever aquilo que sente e escolher o que deve escrever, inclusive, sobre seus sentimentos, que podem se tornar alvos de reflexão, bem como públicos, ao serem divulgados. Sendo assim, a partir do momento em que essa produção escrita chega a outra pessoa, ganha uma maior relevância, pois pode auxiliar ou mesmo estimular a percepção do indivíduo e instigar a produção de tais jornais.

A escrita do Jornal de Pesquisa, conforme defende Barbosa (2010), não se fecha em uma só perspectiva, mas, sim, abre possibilidades ao considerar o olhar multirreferencial, inclusive dos sujeitos que produzem o diário e dos outros discursos que emergem nos espaços em que as ações são realizadas. Conforme o autor, “o Jornal de Pesquisa não para na perspectiva do diário pessoal. Deve avançar para a perspectiva do diário enquanto jornal, publicado e lido diariamente pelas pessoas. Deixa de ser uma escrita estritamente pessoal para tornar-se uma escrita pública, social” (BARBOSA, 2010, p. 20). Nessa mesma direção, Borba (2001, p. 28) ressalta que o Jornal de Pesquisa consiste em “escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugabilidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa, consigo mesmo etc.”.

Os dois autores sinalizam que a frequência da escrita não deve ser menor do que três ou quatro dias por semana, de modo que o ideal é anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo ou o que considerar significativo. Além disso, corroboram que o Diário de Pesquisa é mais do que um diário íntimo, pois nele o autor se expressa e socializa suas vivências, o que permite

uma troca que pode criar relações fortes entre os sujeitos em formação.

Na pesquisa realizada por Moraes (2021), os registros do diário da gestora colaboradora aconteceram no período de fevereiro a junho do ano de 2020. O início dessa escrita aconteceu durante o começo do período letivo de 2020, em meio a todos os compromissos e providências necessários para a abertura da escola. No entanto, tão logo as aulas se iniciaram, foi deflagrada no mundo todo a necessidade de isolamento social em virtude da pandemia da COVID-19. Tal acontecimento obrigou que todos se retirassem de suas zonas de conforto e suspendeu, de forma brusca, as atividades do dia a dia. No começo, pensava-se que esse período perduraria somente por alguns dias ou semanas, mas, infelizmente se alastra até o presente, o que causou a necessidade de alterarmos tudo o que havia sido planejado inicialmente. Nesse novo contexto, com o contato físico restrito por questões de saúde pública, as atividades escolares foram suspensas, sendo preciso encontrar novas maneiras de se relacionar. Os pais se tornaram colaboradores constantes e efetivos na educação dos filhos.

No presente texto, estaremos usando a narrativa da diretora colaboradora da pesquisa, Cora Coralina. Para ocultar a identidade da gestora, utilizamos um nome fictício relacionado à literatura brasileira. Assim como os poetas, que com arte provocam outra visão da realidade no leitor, o gestor escolar, no desempenho de suas atribuições e tarefas cotidianas, por vezes árduas, também pode estimular reflexões, questionamentos e mudanças na vida daqueles que participam do processo. Sobre a experiência de escrever o diário nessas novas circunstâncias, Cora Coralina afirma:

Participar de uma pesquisa de mestrado, escrevendo um diário de pesquisa, significou muito para mim. Foi uma experiência nova e de aprendizagem, apesar de

ter sido em um momento difícil, no qual estávamos com as aulas paralisadas em virtude da COVID-19, mesmo assim, continuávamos exercendo algumas atividades de forma remota e resolvendo algumas pendências. A escrita do diário foi por um período curto de tempo e, talvez, pudesse ter sido ainda melhor se tivéssemos desenvolvendo as atividades dentro das normalidades do dia a dia de um gestor escolar, principalmente de uma escola pública. Em virtude disso, ficou um sentimento de não ter contribuído com a pesquisa como eu gostaria, com muito mais elementos que evidenciassem o trabalho de um gestor escolar, os sentimentos que se desencadeiam ao longo do desenvolvimento das atividades diárias e até mesmo possíveis doenças desencadeadas pelo estresse do cotidiano escolar (Cora Coralina avaliando a experiência de escrever o Diário de Pesquisa).

Nessa segunda parte de sua narrativa, quando declara que a contribuição poderia “ter sido ainda melhor se tivéssemos desenvolvendo as atividades dentro das normalidades do dia a dia”, pode-se ressaltar que a escrita do Diário de Pesquisa impõe sua relevância não pelo fato da realidade vivenciada, mas, sim, por se constituir um registro histórico do acontecimento. Aquilo que poderia estar na contramão, por se caracterizar como um tempo de particularidades causadas pela COVID-19, apresenta-se de maneira relevante, pois, quando essa fase passar, o registro da diretora Cora Coralina será um documento histórico, revelador do modo como a gestora conseguiu conduzir a escola em tempos tão singulares e sombrios.

Sob a ótica plural da abordagem multirreferencial, torna-se possível essa itinerância em direção ao autor, considerando e assumindo todo o envolvimento do sujeito tanto na dimensão racional quanto na subjetiva. Portanto, revela-se o exercício de se permitir autorizar, ou seja, de ser capaz de se ver na origem do que faz, agindo de modo prático em seu

cotidiano, sem pudor do que se é, com seus inacabamentos, angústias e tensões, que compõem esse desempenho ativo e atuante de gestor, não simplesmente realizando de forma mecânica mais uma atividade de sua responsabilidade no cotidiano escolar. Segue registro do Diário de Pesquisa de Cora Coralina:

Após alguns dias de folga, retornamos às atividades normais. Hoje foi um dia tranquilo, tudo ocorreu conforme o planejado. Reuni-me com as duas supervisoras para alinharmos datas de futuras atividades. Realizei pagamento do serviço de retelhamento e lavagem de caixas d'água, contratados para serem realizados durante o carnaval, aproveitando que estava sem atividades na escola (DP, 27/02/2020).

Hoje ao chegar à escola, chamei a merendeira para juntas fazermos a relação de compras para a merenda escolar. São três fornecedores, fizemos as relações com as necessidades para o mês de março e enviamos por e-mail para os respectivos fornecedores. Após isso, novos telefonemas para outras escolas em busca de livros. Conseguimos mais alguns que precisarei me deslocar até a escola para pegar. Também dei continuidade à inserção no sistema i-educar. Além disso, várias demandas para resolver, tais como: serviços, pagamentos, etc. (DP, 05/03/2020).

Conforme o combinado com a equipe, às 14 horas, realizamos um encontro para respondermos ao diagnóstico para a construção do plano de atividades remotas do município de Mossoró. Primeiro iniciei o diagnóstico com as questões a serem respondidas. Após isso, fomos analisando as questões, uma a uma, sempre considerando a realidade da Unidade. Na terceira, que solicitava um prévio levantamento por turma para diagnosticar quantos alunos não terão acesso às tecnologias citadas para a realização das atividades remotas, algumas professoras solicitaram o prazo até segunda-feira dia 27/04 para responder, pois irão fazer um levantamento junto às famílias, por telefone. A

maioria das professoras já tinha a resposta por se encontrarem desenvolvendo o trabalho através do whatsapp, com atividades enviadas às famílias dos alunos. Encerramos o encontro virtual com a pendência apenas na terceira questão (DP, 25/04/2020).

É possível, através desses registros, perceber o quanto importante é para a gestora estar atenta às atividades-meio em parceria com os demais servidores e colaboradores, demonstrando organização e cuidado, em conjunto, para não perder de vista a finalidade última da educação: a formação de sujeitos. Em razão disso, pode-se observar que, mesmo estando em um período de aulas remotas, tudo está transcorrendo da melhor forma possível, com a interação e a participação de todos, à medida que a gestora se faz presente em todos os acontecimentos, ocorridos no seu horário de expediente ou não.

Desse modo, através da escrita, é possível vislumbrar uma escuta de nós mesmos, o que possibilita o reencontro com o nosso interior. Esse exercício da escrita nos ajuda em nossa capacidade de comunicação com o nosso mundo sentido e vivido, auxiliando na organização da nossa estruturação pessoal, com vistas à construção da nossa autonomia como sujeito. Nessa direção, Cora Coralina, quando indagada sobre o sentido de ter escrito seu Diário de Pesquisa por esse período, ainda que breve, reflete:

Quanto à contribuição do Diário de Pesquisa para um gestor e para mim, especialmente, considero ser uma importante estratégia de registro dos acontecimentos diários, que se constitui em uma ferramenta pedagógica que permite o registro e o detalhamento dos caminhos percorridos para a solução de problemas inerentes ao ambiente e convívio escolar, bem como das inquietações, dúvidas e decisões que vão sendo tomadas e a forma como foram solucionadas ou não. Possibilita ainda ao escrevente colocar suas ideias, opiniões,

pensamentos e sentimentos que, muitas vezes, não foram expressos de outra forma (Cora Coralina, depoimento prestado à pesquisadora em 18/01/2021).

Assim, identificamos que estão presentes em seu relato dificuldades, como falta de tempo, choro, angústias e quanto à colaboração. Em alguns momentos, a fala da gestora expressa conquistas, as quais, por vezes, para quem as percebe de forma isolada ou está de fora, podem não representar significância, mas, para nós, que estamos envolvidos nesse processo, revelam-se grandiosas. Há diálogo, silêncio, documentos, reuniões, assembleias, compras, contas, responsabilidade, noites sem dormir, dias sem almoço, expedientes sem hora certa para terminar, barulho, sinal para tocar, fechaduras para trocar, telhados para serem retelhados, ofícios para se encaminhar, encontros para questionar-se, explicar-se e antenar-se, dentre tantas outras atividades que parecem nunca ter fim. Não se trata apenas de gerir um prédio físico chamada escola, sua estrutura ou seu estado de conservação, isso também faz parte do processo, mas o real foco da gestora é conseguir, de forma pluriparticipativa, democrática, autêntica e autônoma, que esse processo ocorra mediante uma perspectiva pedagógica de qualidade, com envolvimento, atitudes concretas de evolução para a formação de alunos, professores e todos os envolvidos nesse infinito processo de se tornar sujeito. Compreendemos, assim, que essa formação se dá em decorrência do próprio querer ser, de se envolver para, do ponto de vista de um olhar sensível, “ouvir o mato crescer” e florescer em si.

Para concluir, por meio do Diário de Pesquisa da diretora Cora Coralina, foi possível perceber o quão implicado está o gestor escolar quando assume com comprometimento e responsabilidade sua função. Além disso, vislumbra-se, através de sua atuação no cotidiano escolar mediante as micro relações estabelecidas no interior da escola com os demais

envolvidos, o processo dessa inacabada formação para se tornar sujeito, o compromisso e as contribuições que as relações democráticas podem oferecer.

Anotações finais

Neste texto, apresentamos contribuições empíricas das pesquisas realizadas por Moura (2021) e Moraes (2021), com o propósito de refletirmos sobre a atuação do gestor escolar a partir de duas óticas de análise: a habermasiana e a multirreferencial. Foi possível, através de uma análise plural e considerando as particularidades de seus constructos teóricos e perspectivas epistemológicas, enriquecer significativamente a compreensão e apreensão da complexidade que atribuímos à prática do diretor escolar de escola pública do ensino fundamental ou médio.

Dentre os aspectos destacados, podemos mencionar a correlação entre as informações empíricas argumentadas pelas autoras, sem a necessidade de antagonismo. A intenção é de pontuar as aproximações entre as abordagens apresentadas e, assim, contribuir para a reflexão sobre a prática do diretor da escola pública, tendo como norte o processo de democratização e da abertura de espaços para a singularidade do sujeito incluindo sua razão, sua ação e sua subjetividade. Nesse sentido, podemos afirmar que o exercício de relacionar estudos a partir de referenciais distintos, como os apresentados pelas autoras, de algum modo, poderá estimular outras discussões criativas a respeito do cotidiano da gestão escolar.

Entre outros aspectos, podemos mencionar que, além de as duas pesquisas recorrerem às vozes dos gestores escolares para compreenderem as demandas políticas, organizacionais e educativas enfrentadas cotidianamente, ainda é perceptível na tessitura de suas análises o propósito de abrir novas reflexões sobre importância de espaços dialógicos que

favoreçam a democratização na gestão escolar. Se a pesquisa de Moura (2021) apresenta as tensões, as dificuldades e as opacidades relativas à construção de consensos sob a ótica habermasiana, a de Moraes (2021) enfatiza como o gestor escolar pode lidar com suas tensões internas enquanto atua para a condução de um processo potencialmente formativo, através de uma tentativa de refletir sobre os sentidos e os significados de suas vivências subjetivas consigo e com o outro.

Referências

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out. 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al.* **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade**: na formação do professor-pesquisador – da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría da la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares; FORTUNA, Maria Lúcia Abrantes; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. **RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2006.

MEDEIROS, Arilene Maria. Jornal de pesquisa face aos desafios da ausência da cultura do artigo. **Cadernos de Educação: Reflexões e Debates**. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista, nº 11, p. 26-35, abr. 2006.

MEDEIROS, Arilene Maria. **Administração Educacional e Racionalidade**: o desafio Pedagógico. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007. (Coleção Fronteiras da educação).

MORAIS, Cíntia Gurgel de Medeiros. **Gestor escolar, diário de pesquisa e olhar plural**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091cintia_gurgel_de_medeiros_morais.pdf. Acesso em: 4 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.

MOURA, Adrielly Benigno. **Consenso na gestão escolar**: contribuições para o exercício democrático. 2021. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091adrielly_benigno_de_moura.pdf. Acesso em: 1º nov. 2021.

Parte II

A gestão escolar na interface com as avaliações em larga escala

A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O IDEB EM QUESTÃO

*Fernanda Karina Souto Maior de Melo
Givanildo da Silva*

Após a década de 1990 e a inserção do sistema neoliberal nas orientações do serviço público, acompanhado da concepção da gestão gerencial, surgiu um quadro de mudanças educacionais que preconiza, no centro do discurso, a prioridade da elevação da qualidade da educação brasileira. Para tanto, foram estabelecidos, como parâmetros, os resultados educacionais dos países desenvolvidos. Com vistas a atingir esse desígnio, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como um indicador desenvolvido com a finalidade de “medir” a qualidade da educação nacional, por meio dos conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho em avaliações em larga escala, objetivando estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Nesse contexto de defesa da melhoria da qualidade da educação e por alcance das metas pactuadas, o gestor escolar tornou-se o profissional que tinha o escopo de colaborar para a concretização dessas referências na atuação das políticas educacionais. Sendo assim, o gestor foi orientado pelas vertentes gerenciais a colaborar para atingir as metas pactuadas para às escolas, vislumbrando alcançar a nota indicada para o IDEB. Cabe destacar que a nota referenciada vem sendo relacionada a uma gestão escolar eficiente, ao cumprimento das

atribuições do gestor e ao comprometimento com a educação. Sendo assim, o fato de a escola conseguir alavancar a nota do IDEB está intimamente ligado à ideia de responsabilização, liderança e empenho do grupo de profissionais que compõem a escola.

Para a consecução deste estudo, cujo objetivo é apresentar um diálogo sobre o IDEB e a atuação do gestor escolar na efetivação das políticas educacionais, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura, foram realizadas reflexões sobre a importância do IDEB no discurso da qualidade educacional. O objetivo era nortear a compreensão a respeito dessa política educacional e de sua concretização no contexto da educação.

Foi utilizado, como aporte para a pesquisa, o repositório virtual Google Acadêmico. Destaca-se que foram obtidos 6 (seis) artigos na referida plataforma, a partir dos seguintes critérios estabelecidos: (1) publicações dos últimos 10 anos; (2) produzidos em território brasileiro e em língua portuguesa; (3) gênero artigo; (4) palavras-chave¹; e (5) critérios de exclusão e inclusão².

Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, foi elaborada a questão norteadora: “como os pesquisadores percebem o IDEB enquanto uma política educacional?”. A partir dessa pergunta, organizaram-se dois desdobramentos, no intuito de investigar e dialogar com alguns aspectos específicos, a saber: o IDEB é um indicador de resultados quantitativos ou qualitativos com características específicas? Como o índice

¹ As palavras-chaves foram: IDEB; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; IDEB e gestor escolar; IDEB e avaliações externas; IDEB e qualidade educacional; IDEB e atuação do gestor.

² a) Trabalhos voltados unicamente para a visão do professor e que direcionassem o IDEB apenas para um aspecto específico, a análise de um ano/série que realiza as avaliações externas; b) Trabalhos em que fosse considerada a percepção do gestor e que analisassem o IDEB de forma geral.

incide no trabalho do gestor escolar, mudando a organização e a dinâmica da escola?

Este texto está dividido em 4 (quatro) seções, visando a uma melhor organização. Iniciou-se com esta introdução; seguindo de breves apontamentos sobre o IDEB; passando para a análise dos dados obtidos, a partir dos estudos pesquisados; e, por fim, foram apresentadas as considerações finais

Apontamentos sobre o IDEB

O IDEB surge como um instrumento técnico cuja finalidade é aferir a qualidade educacional brasileira, ou seja, é um indicador que nasceu como meio de responder aos anseios globais sobre a busca da qualidade da educação, norteados pelos princípios neoliberais, que têm como norte os aspectos quantitativos. Ele tornou-se um condutor de políticas públicas, com a possibilidade de monitorar e exigir o cumprimento das metas propostas, a fim de garantir o discurso da qualidade da educação a partir de análises quantitativas e padronizadas.

Criado em 2007, possui raízes na reforma do Estado, iniciada na década de 1990, com a ascensão da doutrina de cunho neoliberal em território nacional, no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), e consolida-se nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), nos quais a educação e as políticas públicas passaram a ser orientadas pela direção da perspectiva neoliberal. Dessa forma, a educação passou a ser defendida a partir dos preceitos mercadológicos, os quais priorizam os princípios da eficiência, da eficácia e dos resultados quantitativos. Engendrou-se a ideia de que é necessário trabalhar firme para atingir os maiores resultados possíveis com os recursos disponíveis, que, por vezes, são mínimos, ocorrendo, assim, a ampliação da res-

ponsabilidade dos profissionais da educação (SILVA; SILVA; GOMES, 2020).

Nesse contexto, cabe destacar que o IDEB surgiu durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e materializou-se no momento em que o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) buscava reorganizar a educação mediante programas que envolviam políticas para a educação básica e superior. O PDE, lançado por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, por intermédio de parcerias com os municípios, objetivava atingir a colaboração entre os entes federativos, assim como entre as instituições e a sociedade civil. Dessa forma, o MEC buscou implantar um regime de colaboração, visando a divisão de competências e o aumento dos índices educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Nessa lógica, com o auxílio do Programa de Ações Articuladas (PAR), o Ministério da Educação conseguiu a adesão dos municípios a uma política direcionada para a elevação dos índices de desempenho dos alunos na educação básica. Nesse sentido, o IDEB tornou-se a principal referência do governo para avaliar a qualidade da educação nacional e induzir os estados e os municípios a aderirem ao modelo de avaliação quantitativa, fazendo com que muitos deles criassem o seu modelo próprio de avaliação, na perspectiva de padronizar esse paradigma.

Sendo o IDEB criado no mesmo ano do lançamento do PDE, cujo decreto regulador instituiu o Compromisso de Todos pela Educação, a qualidade educacional passou a ser a mola propulsora do Plano de Metas constituído pelo MEC, manifestado pelo PDE, mas tendo “[...] sua identidade própria [...] dada pelo IDEB” (SAVIANI, 2007, p. 1242). Nessa perspectiva, o IDEB, como índice de medida de desempenho do sistema educacional brasileiro, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ins-

pirado no Programa Internacional de Avaliação do Estudante³ (PISA) e desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), fixou a média 6 (seis), em uma escala de zero a dez, a ser alcançada até 2022 em território nacional. Utilizou, para tanto, como parâmetro, os resultados obtidos pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 (vinte) melhores colocados do mundo, quando aplicadas avaliações em larga escala metodologicamente semelhantes ao IDEB em seus resultados educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, a concepção de modernização da gestão gerencial, utilizada como meio de garantir um ensino de qualidade, atribuindo destaque aos resultados e aos indicadores de desempenho, passou a exigir dos gerentes novas habilidades e criatividade para encontrar soluções para aumentar a eficiência por meio de modelos de avaliação de desempenho. Nessa perspectiva de concepção de gestão, a preocupação está no produto e não no processo (CASTRO, 2008).

A partir desse panorama, ocorreu um movimento que resultou na ampliação das funções desempenhadas pelos gestores, uma vez que são percebidos como os profissionais que podem colaborar para a efetivação de uma dinâmica educacional conectada ao modelo neoliberal e à gestão gerencial. Sob essa ótica, os gestores sentem-se responsáveis pelos resultados educacionais advindos das avaliações em larga escala. Logo, a escola, por intermédio da figura do gestor, carrega a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da unidade de ensino nos resultados das avaliações em larga escala. Nesse sentido,

[...] a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à

³ O PISA é um programa de avaliação internacional, de rede mundial, criado em 2000 e aplicado a cada 2 (dois) anos, sob a coordenação da OCDE.

relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

O IDEB, que surgiu como um indicador de qualidade da educação para possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à resolução dos problemas diagnosticados, acabou se transformando em um processo em que os olhares se voltam apenas para o trabalho dos gestores e dos docentes da rede pública de ensino. A avaliação realizada pelo IDEB é importante, porém, precisa ficar estabelecido que, ainda que tenha aspirações de atingir a qualidade educacional, não consegue aferir a realidade, as singularidades, as dificuldades e as desigualdades que existem nas escolas da rede pública de ensino.

Nessa lógica, na prática, ele funciona como um índice de resultados, visto que não consegue dimensionar a qualidade do serviço prestado apenas com os dados diagnosticados. Contudo, é por meio da divulgação de seus resultados que vem aumentando consideravelmente as ações, as intervenções e as estratégias, no intuito de causar uma melhoria educacional e de atingir a propaganda de qualidade da educação, resultado das políticas neoliberais na década de 1990, sob a influência de instâncias internacionais

O IDEB enquanto política pública na educação brasileira

O IDEB faz parte de um arcabouço teórico-prático no campo das políticas educacionais, repercutindo nas ações a serem vivenciadas na escola a partir das exigências e das orientações postas para os profissionais da educação. Nessa lógica, a partir dos critérios estabelecidos, mencionados na introdução, o quadro a seguir apresenta as produções encontradas na plataforma Google Acadêmico, com o objetivo de sistematizar os achados da pesquisa, cujo foco central é o IDEB.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados nas plataformas

Título	Autor (es)
O potencial do IDEB como estratégia de <i>accountability</i> da qualidade da educação básica.	Scheneidet; Nardi (2013)
O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional.	Almeida; Dalben; Freitas (2013)
Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar.	Carvalho; Oliveira; Lima (2014)
A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas.	Fernandes (2016)
Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito.	Mello; Bertagna; Paulista (2020)
O IDEB e as ações de intervenção da gestão escolar.	Nascimento; Lira; Pereira (2021)

Fonte: Sistematização dos autores (2021).

Após a leitura das pesquisas, foi possível inter-relacionar as ideias dos autores, que seguem a mesma linha de raciocínio. Desse modo, a discussão a respeito do IDEB no contexto das reformas educacionais modernas considera como pres-

suposto, que o sistema de prestação de contas e de responsabilização inserido no índice necessita de uma análise coerente acerca do papel da educação, em especial, da avaliação da aprendizagem.

Schneider e Nardi (2013) destacam que o IDEB, por ser um indicador de caráter abrangente, tornou-se uma relevante ferramenta de prestação de contas a respeito da qualidade da educação básica. No entanto, esclarecem que, mesmo havendo avanço quanto aos índices obtidos nas instituições, faz-se necessário investigar o seu potencial enquanto método capaz de aferir a qualidade da educação, deixando a reflexão de que nem sempre um IDEB satisfatório representa que a escola avançou no rendimento de seus estudantes.

Nessa dimensão, percebe-se, no IDEB, o caráter da avaliação padronizada inserida nas políticas contemporâneas, oriundas da década de 1990, por meio do aparato normativo-jurídico, da responsabilização e de seus desdobramentos na composição do discurso da qualidade da educação. Como consequência, Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1155) explicam que “[...] houve uma ampliação da utilização dos índices gerados a partir dessas avaliações para uso nas políticas públicas, com vistas à regulação dos sistemas de ensino”.

A pesquisa de Mello e Bertagna (2020) expõe que a implementação das avaliações padronizadas introduzidas no sistema de ensino, mediante as reformas políticas, a partir das orientações neoliberais, configura-se competente na adequação aos moldes mercadológicos adotados para estimar a qualidade do sistema de ensino. Os autores apontam que houve interferências de entidades mundiais na reestruturação das políticas educacionais, ao propagarem o entendimento de que é possível diminuir os gastos com a educação e aperfeiçoar os resultados por meio de um gerenciamento dos recursos, preconizando, assim, o Estado mínimo.

Nessa conjuntura, percebe-se o quanto é importante entender o conceito de *accountability*⁴, apresentado na pesquisa de Schneider e Nardi (2013), assim como todo o contexto político instaurado na década de 1990. Nesse momento, era suscitada a procura incessante pela eficiência, pela qualidade dos serviços prestados e pela satisfação dos cidadãos clientes, de maneira que o poder público precisava seguir as diretrizes dos órgãos privados, prezando pela agilidade e competitividade, oriundas dos preceitos mercadológicos.

Nessa dimensão, visando explicar o contexto relacionado à busca pela qualidade educacional, os pesquisadores apontam que “o estado determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 35). A partir desse aspecto, dá-se a responsabilização dos profissionais da educação, que são convocados a prestar contas do serviço ofertado quando este não atende ao que foi projetado pelos órgãos federais, estaduais ou municipais. Essa dinâmica, de acordo com Carvalho, Oliveira e Lima (2014), consiste em uma forma branda de *accountability*.

Diante disso, cabe discutir se os resultados expostos nas avaliações externas e no IDEB são suficientes para demonstrar a realidade de cada unidade de ensino e a sua qualidade, visto que vem sendo a única fonte de investigação (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). Em face dessa realidade, as unidades de ensino e as secretarias de educação buscam desenvolver estratégias e ações para reverter o quadro diagnosticado,

⁴ Termo de origem inglesa que passou a ser inserido no Brasil na década 1990, justamente com o surgimento da reforma estatal, que dava ênfase aos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade, com a consolidação do neoliberalismo e com a adoção do modelo de gestão gerencial nos serviços públicos. O termo foi considerado sinônimo de avaliação, prestação de contas e responsabilização, mas seu conceito continua se expandindo cada vez mais e atingindo novas perspectivas.

partindo das avaliações em larga escala, sem haver nenhuma ligação com o que ocorre durante todo o processo educacional. Desse modo,

se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objetividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa standardizada, transformadas em instrumentos e controle social, redutores e fortemente centralizados do Estado, que se promove a avaliação, a prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo (AFONSO, 2009, p. 23 *apud* SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 35).

Nesse sentido, as avaliações standardizadas, construídas no sistema educacional brasileiro, fazem concluir que as formas de accountability inseridas no país estão associadas aos modelos de gestão gerencial e de controle, desprezando os moldes democráticos. As transformações ocorridas na esfera educacional, principalmente após o lançamento do PDE, ampliaram a importância das avaliações em larga escala, tornando-as carro-chefe das políticas dirigidas pelo Ministério da Educação (SCHNEIDER; NARDI, 2013).

As pesquisas que formam o *corpus* teórico para nossa análise refletem e dialogam sobre a afirmação de que o IDEB é um índice que possui competência para “medir” a qualidade educacional, uma vez que discutir sobre a qualidade é bem complexo. Para dimensionar a qualidade, é preciso compreender todo o processo da educação que ocorre em uma instituição, desde os recursos disponíveis, o ambiente escolar, a estrutura ofertada e o perfil dos profissionais que fazem parte

da escola até o entorno social no qual a unidade de ensino está imersa.

Desse modo, alguns autores percebem o IDEB como índice de resultados, uma vez que a luta dos educadores pela qualidade da educação é histórica, existindo, ao longo dos anos, avanços e retrocessos. Atualmente, a luta pela qualidade da educação, principalmente a pública, sustenta-se como técnica de “resistência às políticas e reformas em cursos e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 32 *apud* SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 40).

Não obstante, os estudiosos do campo da política da educação afirmam que se faz necessário considerar as múltiplas dimensões que acarretam as condições do processo de ensino e de aprendizagem. Surge, assim, o seguinte questionamento: como pode ser aceitável o IDEB ser considerado capaz de aferir a qualidade das escolas apenas associando as informações de rendimento escolar com as de proficiências (língua portuguesa e matemática) obtidas nas avaliações em larga escala. Seguindo essa lógica,

[...] o IDEB constitui um forte instrumento de regulação de uma determinada concepção de qualidade, por traduzir, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram em suas metas educacionais. Porquanto o conceito erigido focaliza o caráter redutor e tecnicizante da educação, julgamo-lo insuficiente como indutor da melhoria de uma qualidade que tenha em vista a superação de visões inspiradas em princípios que não incorporam preocupações efetivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia da política nacional brasileira (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 41).

Os autores fazem uma análise a respeito da importância das avaliações externas, porém, ponderam sobre seus li-

mites e as inconsistências para averiguar a realidade escolar da forma que vem ocorrendo nos dias atuais, em que o índice é utilizado para retratar a qualidade das escolas, sem que interligue outros fatores importantes para a mensuração. Os pesquisadores problematizam, dentre outros aspectos, o fato de o IDEB não considerar o nível socioeconômico (NSE) em sua estruturação, percebendo a escola de forma desvinculada de seu contexto social. Assim sendo, advertem: “[...] a elaboração dos índices deveria considerar o contexto em que a escola realiza seu trabalho, já que o NSE dos alunos é a variável que mais se correlaciona com suas notas, tendo a maior parte de sua variabilidade explicada pelos fatores externos” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1157).

Quando o IDEB tem, em sua essência, a finalidade de sintetizar a qualidade educacional, possuindo como alvo principal as escolas públicas, mas ao mesmo tempo, deixa de fora dessa análise fatores como o NSE, está desconsiderando os elementos externos à unidade de ensino, que interferem no trabalho desempenhado pela escola e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, mesmo que o NSE fosse incluído no levantamento para apontar a qualidade da educação, não significaria afirmar que eliminaria o problema, mas, ao menos, seria um avanço significativo, pois ainda existiriam entraves nos instrumentos de coleta de dados, seja em relação à proficiência, seja referente ao NSE (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Outro ponto relevante que se deve considerar a respeito do IDEB é que, a partir dele, iniciou-se um avanço nas políticas de responsabilização, trazendo implicações para as escolas. Na busca pela sonhada qualidade, começou um processo de estímulo às chamadas políticas de responsabilização por parte das redes estaduais e municipais em todo o território brasileiro. Nessa direção, sistemas vêm se utilizando de boni-

ficações e premiações para escolas que atingem os melhores patamares no *ranking* do IDEB, como, por exemplo, pagamento de 14º salário, medalhas e prêmios em eventos solenes, assim como há realidades que trazem sanções para as unidades de ensino que ficam à margem do pactuado (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

Nessa configuração educacional, cabe pensar sobre o trabalho dos gestores educacionais, que, além de toda a parte burocrática que assumem (na maioria das vezes sem o preparo necessário, aprendendo com seus erros e acertos durante o tempo em que permanecem no cargo), ainda têm que atender aos preceitos da gestão gerencial, de forma a prezar pelos princípios da eficiência, da produtividade, da competitividade e da qualidade. Desse modo, o gestor, como líder da escola, a partir das indicações postas nas políticas, desempenha um trabalho de motivador e condutor de todos os integrantes do processo educativo, para o atingimento de metas e da excelência esperada.

Carvalho, Oliveira e Lima (2014) evidenciam que as políticas educacionais gerenciais alteraram o trabalho desempenhado pelos gestores, que passaram a ter ainda mais funções e responsabilidades. Detectaram, inclusive, queixas em relação ao excesso de avaliações, assim como à sobrecarga dos trabalhos, devido a todo registro que deve ser feito do acompanhamento de dados e estatísticas. No entanto, demonstram que, de forma geral, as gestões, nas quais foram realizadas as pesquisas, conseguiram incorporar em seu cotidiano as novas competências, seguindo-as a ponto de obter resultados exitosos. Em outras palavras, o gestor contemporâneo, comprometido com a eficácia escolar, deve ter o perfil proativo a ponto de conseguir adaptar-se rapidamente às mudanças sugeridas, a fim de responder positivamente aos apelos neoliberais (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014).

No entanto, é importante indagar a respeito das condições de trabalho da gestão escolar: como ser um profissional proativo sem as mínimas condições? Para atingir uma eficácia escolar, faz-se imprescindível condições mínimas, como recursos necessários, infraestrutura condizente com as exigências atuais, quadro de pessoal completo e sem tanta rotatividade, materiais pedagógicos suficientes, formação continuada, melhores salários etc. Apoiando a ideia, Carvalho, Oliveira e Lima (2014, p. 61) afirmam: “[...] Esses aspectos parecem particularmente relevantes quando se trata de implementar políticas de avaliação e de responsabilização pelos resultados, que estabelecem a meritocracia e a bonificação como mecanismos indutores de qualidade”.

Ocorrendo toda essa pressão/cobrança na gestão para que se cumpram as metas pactuadas, acentuadas pela política de responsabilização, que pode ser de bonificação ou de sanção, dependendo dos resultados da instituição de ensino, corre-se o risco de existir alteração nas práticas pedagógicas inclinadas pela gestão escolar. O estudo de Carvalho, Oliveira e Lima (2013) demonstrou que houve o aumento de formações continuadas nas unidades de ensino e, de forma elevada, nas escolas que receberam bonificação por 2 (dois) anos, como uma estratégia mantenedora do êxito obtido no alcance das metas. Percebe-se a necessidade de qualificação da equipe gestora para atender as exigências atribuídas à gestão escolar na última década.

Entre elas estão a capacidade de leitura e interpretação de índices e resultados educacionais; a necessidade permanente de intermediação entre os órgãos centrais e os profissionais da escola – especialmente os professores –; a interpretação das demandas oriundas das políticas avaliativas a fim de que possam ser utilizadas também como ferramentas de gestão e planejamento pedagógico; a manutenção de um clima escolar

favorável, gerenciando as tensões que passam a surgir nas relações escolares em virtude das cobranças de resultados (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 72-73).

Fernandes (2016) faz uma análise para investigar também o processo de incorporação da noção de responsabilização nas avaliações em larga escala. O autor explica o IDEB detalhadamente, desde o seu objetivo inicial “[...] de ancorar um sistema de metas educacionais” (FERNANDES, 2016, p. 103) e prossegue informando sobre: como é calculado o índice; todos os programas do governo vinculados à melhoria do IDEB; a sua inspiração no PISA; a média de desempenho dos países da OCDE, que foi estipulada como meta a ser alcançada em 2021; e a adesão dos estados e municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir do qual se responsabilizarem pelo cumprimento das metas federais.

Para Fernandes (2016, p. 106)⁵, as críticas são parecidas com as mencionadas na literatura sobre *accountability*:

1) os programas são incompletos, pois não consideram todos os resultados importantes das escolas; 2) são injustos, ao responsabilizar os professores por aspectos sobre os quais eles não possuem total controle; e 3) podem gerar distorções como o estreitamento curricular e a exclusão de alunos com maiores dificuldades de aprendizado.

O questionamento apontado afirma que é um erro anunciar que as escolas privilegiam em suas ações o ensino de língua portuguesa e matemática, assim como focar na diminuição da repetência escolar. Reconhece que os resultados das avaliações em larga escala recebem várias influências externas à instituição, no entanto, esclarece que, por ser uma

⁵ Reynaldo Fernandes foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2005 a 2009, e criador do IDEB, que foi lançado em 2007.

forma branda de *accountability*, isso não é uma dificuldade, visto que o IDEB fica restrito apenas à divulgação dos resultados, deixando claro que o público pode comparar as escolas que têm públicos e localidades parecidas, para que possam aferir a qualidade. Quanto às possíveis distorções de incentivos, o autor afirma que é possível reduzi-las expressivamente e que o estreitamento do currículo não constitui um impedimento, uma vez que o próprio programa estabelece o que é prioritário (FERNANDES, 2016).

Fernandes (2016) questiona de forma reflexiva sobre o IDEB ter conseguido melhorar a qualidade da educação ou não, mas adverte que, por não ser uma resposta simples, vários fatores podem ter contribuído para a melhoria educacional ocorrida desde a implantação das avaliações em larga escala e do IDEB. No entanto, comemora o fato de os índices do IDEB terem avançado expressivamente, como uma forma de reflexo positivo da política educacional desenvolvida, admitindo que aperfeiçoamentos junto ao IDEB são desejados.

Na pesquisa de Nascimento, Lira e Pereira (2021), por se tratar de um estudo de caso, podem-se evidenciar particularidades de uma unidade de ensino da rede municipal de Palmeira dos Índios, no estado de Alagoas. Os participantes (equipe gestora e algumas professoras) apresentaram uma concepção de gestão escolar contextualizada com as atuais demandas e consciente de seu papel enquanto mediadora e facilitadora de um ambiente que possa ofertar condições favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se, assim, a importância da atuação dos demais profissionais, seja na tomada de decisão coletiva, seja na atuação em suas funções, para que a escola funcione democraticamente e consiga cumprir sua função social. Os autores apresentam:

[...] a gestora corrobora o que discutimos anteriormente, afirmando que as suas funções vão além de

gerir uma instituição como se fosse uma empresa, sendo preciso propiciar um clima de colaboração mútua para o alcance de resultados satisfatórios quanto à aprendizagem dos alunos. No que diz respeito à estrutura de organização da equipe, ela entende que o debate de ideias é algo fundamental, aliado a uma unidade da comunidade educacional em torno de objetivos comuns (NASCIMENTO; LIRA; PEREIRA, 2021, p. 26821).

Nesse sentido, a pesquisa em questão investigou as estratégias e práticas desenvolvidas que levaram a escola a ultrapassar a média do IDEB em 2015 (a meta era 3,4 e foi obtido 4,0). As estratégias que foram levantadas pelos entrevistados englobam: trabalho diário do professor em sala de aula, momentos de estudos e planejamentos, trabalho em equipe, contato direto com a família, trabalho desenvolvido para o problema de distorção idade/série, realização de “aulões” e simulados voltados às avaliações externas, reforço escolar no horário contrário para avançar no processo de alfabetização dos estudantes, entre outras. Ademais, todas essas ações eram conduzidas com a participação coletiva, nas quais os envolvidos trabalhavam de maneira conexa, compartilhando experiências e analisando as situações para a tomada de decisões em busca da melhoria e da qualidade do trabalho realizado.

Detectou-se, ainda, na investigação que somente a partir de 2018 a instituição, incentivada pelo Programa Escola 10⁶, passou a usar os dados do IDEB para avaliar e replanejar o trabalho desenvolvido na escola, assim como realizar a inserção desses dados e planejamentos em seus documentos

⁶ Programa instituído por regulamentação da Lei Estadual n. 8.048/2018, com o objetivo de, em regime de colaboração, contribuir com os municípios de Alagoas para alcançarem as notas projetadas pelo IDEB. É considerado um pacto pela educação entre governo estadual e os 102 municípios alagoanos.

norteadores. Entretanto, a equipe entrevistada demonstrou ter dificuldades em relacionar o IDEB com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Além disso, destaca-se o fato de a Secretaria Municipal de Educação não fornecer a assistência devida às instituições com formações continuadas ou um maior acompanhamento institucional, preocupando-se apenas com os resultados, posto que somente nos anos de avaliação é que passou a ter uma maior aproximação (NASCIMENTO; LIRA; PEREIRA, 2021).

Em meio aos resultados, ficaram perceptíveis os caminhos criados na unidade de ensino não só para avançar junto à média do IDEB, mas, principalmente, para realizar um trabalho visando ao processo pedagógico. Demonstrou-se que o perfil das gestoras e a articulação realizada foi importante para a concretização dos objetivos.

Em busca da referida qualidade, referenciada nos tempos atuais, vêm sendo usadas em muitas instituições estratégias que minimizem o currículo, privilegiando os componentes curriculares e os conteúdos que são exigidos nas avaliações externas. Há, ainda, a competição desmedida entre as escolas, que, muitas vezes, querem apenas o título de melhor por meio do maior resultado do IDEB, assim como o alcance das premiações e bonificações ofertadas nas esferas estadual ou municipal, deixando de lado, ocasionalmente, fatores importantes para o cumprimento de sua função social. Portanto, cabe fazer a ressalva de que as avaliações em larga escala, de certa forma, vêm despertando a sociedade para a busca da qualidade da educação pública, mas é necessário que essa busca ocorra de forma justa e democrática e que exista responsabilidade e contrapartida do Estado para o alcance das propostas educativas.

Considerações finais

Ao final desta análise, percebe-se que não há como discutir o IDEB sem reconhecer que o seu nascimento está arraigado às concepções neoliberais que defendem o Estado mínimo e lhe impõem o papel de regulador dos direitos sociais, em vez de provedor. Dessa forma, os setores públicos passaram a ser conduzidos pelos princípios norteadores da empresa, que são produtividade, eficiência, eficácia e qualidade.

No que se refere à educação, há uma desresponsabilização do Estado perante a escola pública. Ele utiliza a descentralização e as privatizações para reduzir os investimentos e passa a cobrar que os profissionais trabalhem de forma a obter os melhores resultados com as condições existentes, ou seja, impõe uma política de responsabilização dos profissionais da educação

Para tanto, emprega as avaliações e os resultados do IDEB como meios para acompanhar a qualidade da educação e, a partir de sua análise, sugerir modificações que intervenham na situação. Entretanto, as pesquisas demonstraram que, com isso, iniciou-se uma competição por melhores resultados, deixando à margem aspectos que precisam ser considerados na defesa da qualidade da educação.

Pode-se apontar que essa produção reflete a ideia de que o IDEB ainda precisa de estudos e pesquisas aprofundadas, principalmente no que se refere ao seu potencial como ferramenta de prestação de contas e de responsabilização. Por possuir a intenção de medir a qualidade, servindo ao Estado como um termômetro, acaba apontando quem fez um bom trabalho e quem não atinge os padrões mínimos de qualidade, pois é assim que a mídia transmite a ideia para a sociedade quando faz a exposição do ranqueamento das escolas.

De modo geral, pelos diálogos realizados com o *corpus* das pesquisas, conclui-se que a qualidade educacional não pode ser aferida apenas por um índice, o qual, como demonstrado, não tem o poder de abranger aspectos que interferem no resultado educacional e que fogem das competências da unidade de ensino, pois parte desses fatores são externos aos muros da escola. Além dos resultados obtidos dentro da escola, é necessária a intervenção de políticas públicas direcionadas aos demais fatores que têm o poder de interferir no trabalho realizado.

Por fim, considera-se o IDEB um tema relevante, uma vez que, na atual conjuntura, tornou-se a forma privilegiada de avaliar a qualidade da educação, carecendo de muitas investigações para aprofundar, ainda mais, a discussão. Igualmente, reconhece-se a sua importância enquanto um dos índices de resultado da educação, mas se compreende que são necessárias outras análises e avaliações, considerando outros fatores que têm impacto sobre a qualidade educacional. Entre eles destacam-se a valorização dos profissionais, a estrutura física das escolas, os insumos, o nível socioeconômico e cultural dos estudantes, o entorno escolar, a violência dentro da escola e na comunidade, assim como a forma que cada instituição vem conduzindo o aspecto pedagógico, pois corre o risco de que, em busca por melhores resultados e cumprimento de metas, as unidades de ensino utilizem estratégias pedagógicas padronizadas, deixando de lado sua própria dinâmica de funcionamento.

Referências

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & sociedade**, v. 34, n. 125, Campinas, out./dez. 2013.

CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudo em Avaliação educacional**, São Paulo, v.25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

MELO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, e-20950, out./dez. 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 9 mar. 2021.

NASCIMENTO, B. H. A; LIRA, J. S; PEREIRA, M. B. N. O IDEB e as ações de intervenção da gestão escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 26812-26829, mar 2021.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

RIBEIRO DE MELLO, L.; HELENA BERTAGNA, R. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, 16 out. 2020.

Saviani, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RVP AE**, v. 29, n. 1, p. 27- 44, jan./abr. 2013.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. Gestão democrática do ensino público municipal de Rio Largo: as atribuições do gestor escolar. *In*: SANTOS, J. S. A.;

TRAJANO JUNIOR, S. B. **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano**. Brasília: Anpae, 2020.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE TRÊS GESTORAS DO MUNICÍPIO DE QUIXERÉ-CE¹

*Maria Elizomar de Almeida e Silva
Thayse Mychelle de Aquino Freitas
Arilene Maria Soares de Medeiros*

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, defendida em julho de 2020, sob a orientação da professora Arilene Medeiros. Busca discutir as implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) nas práticas cotidianas de uma escola municipal de ensino fundamental de Quixeré, localizada no estado do Ceará (CE), à luz das narrativas das gestoras e da percepção da pesquisadora sobre a escola nos escritos do diário de pesquisa².

No Brasil, os debates sobre a avaliação dos sistemas de ensino baseada em critérios específicos iniciaram-se na década de 1960, período no qual a preocupação com a operacio-

¹ Este texto foi apresentado no XXX Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação – 60 Anos (1961-2021), no eixo temático Política e Gestão dos Sistemas de Ensino e será publicado nos anais do evento em forma de resumo expandido. Para este capítulo, o texto passou por revisões e acréscimos das autoras.

² Coube a Maria Elizomar desenvolver a pesquisa (construir dados) e analisá-los, em uma primeira instância. Arilene Medeiros e Thayse Freitas ficaram com a incumbência de ampliar o referencial teórico sobre a avaliação externa.

nalização dos objetivos do ensino e seus resultados foram se consolidando. Contudo, somente no final da década de 1980 essas discussões ganharam força, pesquisadores evidenciaram problemas inerentes à educação, assim como a falta de dados sistematizados sobre o rendimento escolar dos alunos e dos sistemas de ensino. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma reunião com educadores para debater o tema e, a partir de então, passou a assumir “[...] um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica” (GATTI, 2009, p. 11). Posteriormente, entre 1988 e 1991, iniciativas de avaliação do rendimento escolar da educação básica foram realizadas e evidenciaram baixos índices, desvelando resultados muito abaixo da média esperada. Gatti (2009) pondera que isso impactou diretamente nas Secretarias de Educação, despertando o interesse das administrações públicas em aderir aos processos avaliativos, a fim de coletar informações de suas redes de ensino, a partir das quais pudessem identificar os principais problemas e intervir por meio de políticas educacionais direcionadas.

O estado do Ceará foi um dos pioneiros, instituindo em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Caracterizado como uma avaliação em larga escala, o SPAECE avalia as competências e as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, voltada para o Ensino Fundamental (EF), ampliou sua abrangência em 2007, incorporando as avaliações da alfabetização e do Ensino Médio (EM). Atualmente, a avaliação é realizada de forma censitária, isto é: avaliação da alfabetização (SPAECE-Alfa) nas turmas de 2º ano; avaliação do Ensino Fundamental nas turmas de 5º e 9º anos; e Avaliação do Ensino Médio nas turmas de 3ª séries.

De acordo com Gatti (2009, p. 14), o SPAECE compreende três vertentes:

Na primeira, de natureza externa, o Sistema avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Identifica-se o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos [...]. Na vertente da Avaliação Institucional, possibilita à escola, através da Auto-Avaliação e da Avaliação de Desempenho do Núcleo Gestor, conhecer e aperfeiçoar as inter-relações, os serviços prestados, o desempenho do corpo docente e discente, dos funcionários e gestores [...]. A terceira vertente compreende Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como Avaliações de Programas, buscando aprofundar o conhecimento das situações-problema e das tendências detectadas nas avaliações.

Diante disso, o SPAECE viabiliza uma coleta ampla de informações sobre o sistema educacional municipal e estadual cearense, permitindo o diagnóstico da qualidade da educação e aferindo resultados que desvelam seus avanços, retrocessos e seus pontos fortes e fracos. Esses dados servem de subsídio para a criação e a implementação de políticas públicas educacionais, bem como para direcionar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas e administrativas das escolas.

As políticas de avaliação externa de larga escala na educação são subsidiadas pela racionalidade neoliberal, que reverbera a lógica da responsabilização dos resultados da administração pública. Para tanto, mecanismos de mensuração, controle e acompanhamento da qualidade da educação, como o SPAECE, foram sendo instituídos em níveis municipal e estadual. A busca pela eficiência e pela eficácia dos processos educativos é moldada por pressupostos técnicos e instrumentais mercadológicos, os quais atrelam o conceito de qualidade da educação ao êxito nos processos avaliativos e aos melhores índices.

Nesse contexto, as avaliações assumem novos contornos, caracterizando-se por metas quantificáveis, por objetivos amplos e por fomentarem a competitividade e a meritocracia por meio de políticas de bonificação e premiação. A objetividade é preponderante: os sujeitos que integram o espaço social da escola – professores, gestores e alunos –, assim como as relações de ensino-aprendizagem e as ações pedagógicas e administrativas transformam-se em objetos de investigação ao serem colocados sob o escrutínio de maneira quantitativa. Diante disso, evidencia-se o alinhamento das avaliações em larga escala com a racionalidade instrumental, que, segundo Habermas (2000, p. 473), “[...] converte em objeto tudo o que a rodeia e inclusive a si mesma”. Em outros termos, ocorre a reificação não apenas das coisas, mas, também, de sujeitos, fenômenos e interações sociais. Na educação, a racionalidade instrumental vigora, sobretudo, nos excessos burocráticos da administração educacional, via manipulação sistêmica, que visa coordenar e gerenciar as práticas daqueles que compõem a escola, regulando-as pelas políticas de avaliação e pelo controle da qualidade da educação.

O caráter instrumental reside exatamente na pretensão de delimitar a qualidade da educação, como se os resultados amostrais ou censitários fossem compreendidos como uma descrição precisa da realidade escolar, simplificada e padronizada em favor do desenvolvimento econômico (ZANCHIN JÚNIOR, 2017, p. 66).

Com isso, o foco das avaliações em larga escala, subsidiadas pela lógica instrumental, não são os meios, mas os fins, o êxito, a eficiência e a eficácia dos processos educativos. Logo, a aferição do desempenho dos alunos se sobrepõe às tessituras socioculturais e intersubjetivas pelas quais a educação se desenvolve. A mensuração da qualidade coloca em evidência a adequação da educação aos padrões sistêmicos instituídos, os

quais são definidos arbitrariamente, atendendo aos interesses do Estado e do mercado. Nessa perspectiva, as avaliações não são neutras, e, sim, legitimam a racionalidade instrumental, que, por sua vez, é incutida por interesses políticos e econômicos que invadem e instrumentalizam, demasiadamente, as ações pedagógicas e administrativas da escola.

Lima (2015, p. 1344) nos apresenta algumas das dimensões que integram as avaliações externas de larga escala:

[...] definição de metas claras, avaliáveis e mensuráveis; a definição de prioridades e de planos de ação para resolver problemas; a busca de uma visão da escola, expressa com clareza e produzida pelas lideranças; o planejamento estratégico a longo prazo. Outros elementos incluem, ainda, a capacidade de a escola atrair alunos, de captar verbas próprias, o grau de adequação das instalações, espaços e equipamentos.

Todavia, em geral, os aspectos contextuais, subjetivos e intersubjetivos das escolas avaliadas são desconsiderados no processo, assim como as nuances da realidade educacional são invisibilizadas diante da racionalização e formalização burocrática difundida. Em contrapartida, as avaliações externas de larga escala coletam uma amplitude de dados que, se utilizados como parâmetros para a melhoria de políticas públicas, podem contribuir com o aperfeiçoamento da qualidade da educação brasileira.

Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações em larga escala que coexistem no sistema educacional brasileiro. São elas: as avaliações de primeira geração, que possuem caráter diagnóstico e objetivam acompanhar a evolução da qualidade da educação; as avaliações de segunda geração, que implicam formas de responsabilização branda (*low stakes*): “[...] contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas”, isto é, os pais e a

sociedade, ao tomarem conhecimento dos dados, podem pressionar a escola pela melhoria dos resultados; já as avaliações de terceira geração estão referendadas por políticas de responsabilização forte (*high stakes*): “[...] contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Em face desse contexto, é perceptível o alinhamento do SPAECE aos pressupostos da terceira geração de avaliação, pois coaduna com a prática de bonificação a depender dos resultados obtidos. Há, portanto, uma diversidade de intencionalidades subjacentes às políticas de avaliação que podem influir na organização do ato educativo, nos currículos e na prática docente.

Logo, “[...] os processos de avaliação não se limitam a observar a realidade, mas que também intervêm sobre ela, projetam valores e orientações de todo o tipo, afetam a prática dos atores, optam a favor e contra certas perspectivas científicas, pedagógicas, organizacionais” (LIMA, 2015, p. 1343). É nessa seara que este estudo se constitui, buscando refletir sobre as implicações do SPAECE nos fazeres cotidianos da escola aqui denominada de Escola Municipal Miguel Arcanjo (EMMA), parte integrante da rede municipal de ensino de Quixerê-CE.

A investigação foi realizada de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação direta, as entrevistas com as gestoras e as anotações no diário de pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010) escrito pela pesquisadora, entre os anos de 2019 e 2020. Este último consiste em um recurso no qual são feitos registros, análises e reflexões sobre os achados, considerando o papel do pesquisador dentro do contexto.

A instituição de ensino lócus desta pesquisa atende aos alunos das seis localidades circunvizinhas. No ano de 2019, existia na escola um número de 12 profissionais lotados, dos

quais somente dois professores não fazem parte da rede efetiva do município, enquanto os demais foram aprovados em concurso público. Apenas um tem carga horária de 20h, permanecendo somente um turno na escola. Os outros professores estão na escola todos os dias, nos turnos da manhã e da tarde, sendo a carga horária distribuída entre a regência de sala e o planejamento, que acontece na própria escola.

Os critérios utilizados para a escolha dessa unidade de ensino dizem respeito às suas particularidades em relação às demais escolas da rede municipal no que concerne a dados objetivos, como os resultados nas avaliações externas, o alto índice de aprovação, a baixa repetência e as premiações recebidas em concursos. Outros aspectos que chamam a atenção são a baixa rotatividade do Núcleo Gestor da escola, tendo tido apenas seis diretores durante os 33 anos da sua existência, e o desempenho dos alunos egressos da escola nas atividades do ensino médio, pois exercem um protagonismo juvenil que se destaca dos demais.

Durante o tempo de existência da escola, não aconteceu grande rotatividade dos profissionais, o que coloca a instituição em uma situação diferente das demais do município. Nestas, a troca de professores é constante devido à organização da rede, já que alguns profissionais moram no centro da cidade e se deslocam para as escolas da zona rural.

O tempo de permanência dos docentes na escola, posto que a maioria atua no turno manhã e tarde, e o tempo de serviço prestado influenciam na convivência do grupo, existindo grande aproximação entre os professores e o Núcleo Gestor. Essa sintonia é evidente nos momentos de realização dos eventos na escola e nos intervalos, nos quais a sala dos professores se transforma no ambiente onde a socialização acontece e o grupo se fortalece.

Observando a interação entre os componentes do grupo, evidencia-se a ideia de “mente coletiva”, citada por Fortuna (2000), que consiste nas modificações sofridas pelo sujeito de acordo com o grupo no qual se encontra inserido. Segundo a autora, geralmente, quando os indivíduos são transformados em um grupo, “[...] adquirem uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, agir e pensar de maneira muito diferente do que quando individualmente, em estado isolado” (FORTUNA, 2000, p. 120). Essa “mente coletiva” que se forma e se encontra condicionada a um elemento comum, para o qual converge o ideal do grupo. No caso da Escola Municipal Miguel Arcanjo (EMMA), esse ideal se volta para a manutenção dos resultados e o reconhecimento pela comunidade. Em torno dele, os sujeitos se unem e reabastecem suas energias. A determinação de alguns em busca do que eles acreditam acaba contagiando os demais, em uma constante e crescente conexão de pensamentos e ações.

Os sujeitos da investigação são os membros do Núcleo Gestor da escola, formado pela diretora geral e por duas coordenadoras pedagógicas, aqui apresentadas como Cora, Clarice e Cecília, já que tiveram seus verdadeiros nomes resguardados por respeito à ética da pesquisa. Cora atua como diretora geral e trabalha na escola há 33 anos, alternando em 16 anos na direção e 17 como professora regente de sala. Sua história profissional encontra-se entrelaçada com a história da própria instituição. Clarice tem 11 anos na escola e Cecília, nove anos. As duas realizam, diariamente, um trabalho de suporte aos professores, intervindo na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática, os quais são alvo do SPAECE.

SPAECE no cotidiano da escola: ações e percepções

A gestão do estado Ceará monitora e intervém, através de cooperação técnico-pedagógica com a rede municipal de ensino, na busca pelo padrão de desempenho satisfatório no SPAECE. Na estrutura organizacional pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, existe um coordenador que fica responsável pelo andamento das ações e pela visita às escolas. Uma das ações promovidas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) refere-se às provas diagnósticas aplicadas nas turmas de 2º, 5º e 9º anos. Essa prova, chamada de Protocolo +PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), tem como principal objetivo fornecer dados sobre a aprendizagem dos alunos, para, a partir disso, planejar intervenções de melhoria do ensino.

Paralelamente às ações da SEDUC, acontece a programação da escola, com aulões de Língua Portuguesa e Matemática na sede do município, dos quais os alunos participam acompanhados de uma das coordenadoras e de um professor. No mês que antecedeu a aplicação das provas, as atividades foram intensificadas. O coordenador municipal, com o apoio do Núcleo Gestor e dos professores, realizou algumas atividades de caráter mais lúdico e incentivador, como saraus e gincanas, para os alunos que participaram ativamente de todas as avaliações, bem como jogos motivacionais envolvendo conhecimentos gerais sobre os descritores do SPAECE.

Uma das atividades realizadas pelo Núcleo Gestor é o monitoramento da frequência escolar através de quadros que são acompanhados e preenchidos diariamente. Esses quadros se propõem a identificar os alunos faltosos, para que haja a realização de ações pontuais que garantam o retorno deles para a sala de aula. Um exemplo dessas ações é a visita domiciliar, que busca conscientizar os pais sobre o prejuízo causado pela

infrequência na aprendizagem dos alunos e nos rendimentos escolares

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados da EEMA, comparando-os aos do ano de 2008, quando o sistema incorporou toda a educação básica. O último dado oficial é do ano de 2018.

Tabela 1 – Resultados do SPAECE da EMMA nos anos 2008 e 2018

2º ANO ALF.	5º ANO PORT.	5º ANO MAT.	9º ANO PORT	9º ANO MAT.
2008 102,4	196,1	180,8	231,65	232,4
2018 201,8	239,7	249,7	281,5	277

Fonte: Dados compilados do *site* do SPAECE (2019).

Os resultados são divulgados através de uma escala de proficiência que considera critérios específicos, de acordo com cada etapa e disciplina avaliada. A escala de proficiência média da EMMA, em comparação com as escalas do estado do Ceará e do município de Quixeré, teve os seguintes resultados:

Tabela 2 – Escala de proficiência média do ano de 2018

	2º ANO ALF.	5º ANO PORT.	5º ANO MAT.	9º ANO PORT.	9º ANO MAT.
Ceará	195,1	229,4	237,0	261,8	261,7
Quixeré	192,8	228,6	242,3	274,6	268,6
EEMA	201,8	239,7	247,7	281,5	277,0

Fonte: Dados compilados do *site* do SPAECE (2019).

Observamos que, em todas as etapas, o resultado da EMMA é superior ao do município e ao do estado do Ceará. No

percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, encontramos a informação de que nessa escola o índice de alunos não alfabetizados é de 0.0%. Na lógica do resultado, o eixo que movimenta a escola é a avaliação do SPAE-CE. As ações do Núcleo Gestor direcionadas para a realização dessa avaliação mobilizam a comunidade escolar, fazendo desses momentos os principais acontecimentos da rotina escolar, o que parece, realmente, fazer diferença no contexto.

Durante todo o ano letivo, acontece a “Preparação para o SPAECE”. O modelo de educação, com predominância das políticas de caráter gerencialista (instrumental, no sentido habermasiano) nos processos que regem a escola pública na atualidade, faz-se presente na escola e se concretiza como uma grande preocupação voltada para metas e resultados, condicionando as práticas dos gestores, primordialmente, para esse fim. Sousa (2016) comenta sobre essa mudança de perspectiva na lógica da administração gerencial, na qual o controle não se encontra mais centralizado no processo, mas, sim, nos resultados. Desse modo, os indivíduos são chamados a participar e competir através de normatizações mais flexíveis e estruturas hierárquicas mais encurtadas.

A avaliação do SPAECE reveste-se de grande importância para a comunidade escolar. Fernandes (2016) defende que a administração pública gerencial estabelece objetivos precisos, com a instituição de metas a serem atingidas, caracterizando os princípios básicos das políticas de meritocracia e bonificação. Na concepção de Araújo (2016, p. 96), “compreende-se que a avaliação externa, especificamente a prova estandardizada do SPAECE, reorienta o planejamento escolar, define o conteúdo curricular e incide na forma como deve ser o trabalho docente nas escolas premiadas”. Nas práticas cotidianas das gestoras da EMMA, é perceptível que a manutenção dos índices alcançados pela escola funciona como ba-

lizadores de grande parte do planejamento e das ações, envolvendo todos os segmentos: funcionários, professores, alunos e pais.

Nas anotações feitas na agenda no Núcleo Gestor, na qual são organizadas as responsabilidades individuais e coletivas de cada gestora, uma das atividades que mais se repete é a “Intervenção Pedagógica”, que, na prática, são aulas ministradas pelas gestoras para os alunos no contraturno. Nas turmas do 2º ano, são feitos exercícios para superar as deficiências de leitura e escrita e, com os alunos do 5º e 9º anos, exercícios envolvendo os descritores críticos que foram evidenciados na avaliação diagnóstica. A frequência dos alunos é muito positiva, visto que eles frequentam o reforço pela manhã e retornam para a aula no turno da tarde.

De acordo com Sousa (2016), o estabelecimento de metas pode suscitar uma concordância entre os membros do Núcleo Gestor, justificada pelo fato de que, diante de um número a atingir, existe um horizonte que serve como mobilizador e incentivador para os profissionais da escola, na busca de conseguir um resultado satisfatório. Entretanto, essa mesma meta pode gerar um conflito quando “[...] os sujeitos buscam identificar os erros em si mesmos, na forma como conduziram o trabalho, como orientaram seus professores” (SOUSA, 2016, p. 101). Cora deixa transparecer esse conflito ao relacionar o resultado da escola ao alcance de uma meta pessoal que se estende à comunidade escolar, afirmando: “Não é que a gente queira ser primeiro em tudo não. [...] Eu quero que a escola fique bem. Se a escola está bem, eu estou bem, né?! Os professores estão bem, os alunos estão bem” (CORA, Entrevista, 13 de janeiro de 2020).

Araújo (2016) colabora com esse pensamento fazendo uma trajetória da avaliação educacional em larga escala no Brasil, que se inicia com a implantação do SAEB, passando

pelo surgimento das avaliações externas, como a Prova Brasil. Atualmente, prevalece um período no qual a preocupação com a qualidade da educação encontra-se associada à melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, que é medido pela aplicação de testes avaliativos, “[...] com a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados alcançados” (ARAÚJO, 2016, p. 18).

Na fala de Cora, observamos que o bem-estar da escola e de seus membros se encontra condicionado aos resultados atingidos na avaliação, evidenciando a influência da política de premiação nas suas práticas e a importância do posicionamento da escola na avaliação que será apresentada ao público. Os resultados da escola aparecem como motivo de orgulho para a comunidade, a ponto de serem sentidos como conquistas individuais, o que funciona como estímulo positivo para as gestoras. Mesmo assim, a inquietação com a aprendizagem dos alunos é um tema frequente nas conversas entre elas, que parecem incomodadas com o fato de terem que dar mais atenção às turmas avaliadas. Justificam isso com explicações sobre as condições oferecidas pela escola, reforçando sempre que a preocupação com a aprendizagem se estende a todos os alunos, porém, não existe pessoal suficiente para fazer um trabalho direcionado com as demais turmas.

O mecanismo de incorporação dos resultados das avaliações passou a fazer parte dos discursos no interior da escola e serve como parâmetro para definir a qualidade da instituição e, conseqüentemente, a atuação das gestoras, exercendo influência sobre a formação das suas subjetividades, que vão sendo redefinidas a cada ano que a avaliação ganha mais destaque no cenário da educação municipal. Cecília traz em sua fala a constante preocupação com os resultados:

Com o início do ano a gente já começa a falar em SPAL-ECE! Porque eu sei que não é só número. Também tem

que ter aprendizagem. E quando chega no final do ano, quando vai se aproximando... outubro...novembro...é pressão, viu? É com simulado em cima de simulado, é conteúdo, é tudo! Temos que fazer várias estratégias para ter um bom resultado (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

O discurso deixa transparecer que existe o entendimento de que o papel da escola é promover o aprendizado, mas, apesar do pensamento expresso ao falar de qualidade e rendimento dos alunos, há algo superior a tudo isso: os números. Nesse sentido, as ações assumem um caráter de competitividade, reforçado pela política de premiação, visto que, a cada ano, a escola apresenta uma pontuação maior na escala de proficiência, em relação ao estado e ao município. Esses resultados fortalecem a ideia de que elas devem manter o padrão desejado.

De acordo com Sousa (2016, p. 109):

Num ambiente no qual as preocupações com o rendimento e a eficiência são constantes, a gestão do tempo constitui um dispositivo performativo que mobiliza novas subjetividades nos gestores. Diante das demandas constantes da gestão, os gestores tentam otimizar suas ações, na busca de aumentar sua eficiência. Este alerta constante mina a possibilidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre os problemas da escola, o foco está na solução dos problemas.

Essa observação aplica-se à realidade vivida na EMMA, pois, diante da quantidade de atribuições, as gestoras buscam gerenciar o tempo para o cumprimento das ações previstas e dos possíveis imprevistos que possam surgir no percurso. Dessa forma, o dia a dia da escola circunda em torno dos resultados que são acompanhados e, constantemente, avaliados através de provas simuladas que servem como norteadores para a adoção de medidas de superação das dificuldades,

tornando constante a preocupação com o rendimento e a eficiência.

Observamos, ainda na fala de Cecília, o desconforto causado devido a essa falta de tempo ocasionada pela sobrecarga de trabalho que chega à escola através de vários projetos. Essa situação é colocada por Barbosa e Formiga (2007), quando discutem a supervalorização do tempo cronológico em desconsideração ao tempo vivido na escola e colocam que, quando os projetos chegam à escola, “[...] são propostos a partir da razão burocrática e cronológica sem promover inter-relação com a vida que pulsa cotidianamente na escola, ou seja, não são projetos que atendam as reais necessidades dos alunos e profissionais” (BARBOSA; FORMIGA, 2007, p. 9).

A política do estado do Ceará, validada pela política do município, que atribui uma valorização a essas avaliações, é concebida e executada como uma forma de a escola mostrar sua competência, causando um impacto negativo em alguns momentos, quando as gestoras dizem se sentir sufocadas para executar suas atribuições de maneira satisfatória. A EMMA, devido aos índices alcançados, é vista como modelo pelos dirigentes municipais, incorporando ao seu cotidiano muitos projetos.

Clarice, em sua fala, enfatiza: “É muita coisa, e a gente às vezes não dá conta! Acaba... fazendo até mal feito às vezes” (CLARICE, Entrevista, 21 de janeiro de 2020). As orientações demandadas pelas instâncias superiores exercem uma influência tão intensa nas gestoras que começam a fazer parte da sua formação subjetiva, como algo próprio delas. É a subjetividade sendo construída e moldada pelos aspectos sociais e políticos impostos pela sociedade e as constituindo enquanto sujeitos históricos e culturais. Martins (2015) contribui com essa discussão, quando nos leva a perceber que existe uma interdependência entre a formação da subjetividade social e a

individual, pois, segundo esse autor, “o sujeito passa a sintetizar em si sua subjetividade individual em tensão permanente com as pressões existentes nos espaços sociais de convivência” (MARTINS, 2015, p. 15).

Durante a observação, um ponto que ficou perceptível foi o respeito aos horários estabelecidos para o funcionamento da escola. Os professores chegam pontualmente e, quando acontece alguma falta, o Núcleo Gestor se reveza para suprir a carência. Existe um cuidado das gestoras em preservar o tempo pedagógico destinado às atividades escolares, sendo que em nenhum momento os alunos ficam sem aula, garantindo as atividades previstas. Em um universo crivado por subjetividades, no qual os sujeitos se conhecem, vivem na comunidade e trabalham na mesma escola, característica peculiar na escola lócus da pesquisa, é comum que os problemas que deveriam ser particularidades passem a ser preocupação do coletivo.

Embora o gestor não seja o único responsável pelo sucesso, desenvolvimento e conquistas da escola, é o sujeito que lidera, sendo visto pelo grupo como o responsável por apontar o rumo e direcionar os demais sujeitos que são igualmente responsáveis pelos êxitos alcançados. Esse papel de mediador pode gerar no grupo conflitos internos. Observando o cotidiano da EMMA, percebemos que as manifestações de sentimentos antagônicos, que poderiam surgir diante das várias subjetividades que dialogam nesse espaço, cedem lugar a um convívio harmonioso com foco no bom andamento das atividades da escola. O reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pelo corpo docente como um fator determinante para alcançar o êxito nas atividades propostas é destacado por Cecilia:

Nosso grupo de professores é muito bom, muito bom mesmo! São muito comprometidos com a escola [...]

porque se eles não quiserem nada acontece, a gente pode fazer de tudo, mas não sem o compromisso deles não acontece nada na escola (CECILIA, Entrevista, 22 de janeiro de 2020).

A busca pela manutenção das metas gera um clima de tensão nos dias que antecedem a prova do SPAECE. As gestoras visitam as casas dos alunos menos assíduos, reforçando para os pais a relevância do comparecimento no dia da avaliação. Na semana de aplicação das provas, o clima de preparação está presente em toda a escola: os murais ornamentados com incentivos, chamadas e frases que lembram a importância da prova e as datas de aplicação, acontecendo, também, uma reorganização nos horários da escola. A sensação é que, naquele momento, a escola vai apresentar uma resposta de seu trabalho para toda a sociedade; e esse resultado precisa ser positivo.

Considerações finais

Diante do exposto, evidencia-se que a preocupação com o alcance das metas e a manutenção dos índices obtidos pela escola perpassa todas as ações cotidianas, com foco voltado para o resultado das avaliações externas, especialmente, para o SPAECE. Com isso, é possível observar que as avaliações externas vinculadas às prerrogativas do Estado e ao mercado estão profundamente enraizadas na racionalidade instrumental que desloca o foco da efetiva formação (aprendizagem) dos sujeitos para a competitividade dos processos. A qualidade é secundarizada, porque os índices e a quantidade são preponderantes no contexto das políticas gerenciais.

A relação de cumplicidade dos membros do Núcleo Gestor aparece como um dos fatores que influenciam positivamente o processo. O modo como interagem com a comunida-

de escolar caracteriza um dos fatores preponderantes para o bom desempenho da escola. Embora o cenário educacional da formação das gestoras esteja situado em épocas históricas diferentes, o que poderia causar um choque de opiniões, existe um ambiente de respeito e aceitação no grupo. Elas se unem em torno dos objetivos previstos para a escola em clima de responsabilidade e comprometimento, perceptíveis em todos os momentos no espaço escolar. A atuação consegue abranger todo o ambiente da escola, na qual todos os detalhes são acompanhados por elas de forma compartilhada: a chegada dos alunos, a limpeza da escola, o acompanhamento da merenda escolar e a atuação dos professores nas salas de aulas. Os anos de vivência de Cora na educação trazem ao grupo uma sensação de segurança, mas essa experiência acumulada não se fecha para as contribuições trazidas por Clarice e Cecília nos momentos de decisão.

Podemos perceber, nas falas das gestoras, que existe uma preocupação do município para que as metas sejam atingidas no âmbito de todas as escolas municipais. No caso da EMMA, a expectativa é que essas metas sejam superadas anualmente, resultando em um clima de competição interna, levando a escola a querer superar seus próprios índices, o que consequentemente conduz as ações das gestoras. Em alguns momentos, o ativismo que se consolida com a demanda de projetos, planos e ações que necessitam ser cumpridos, incorporados como algo natural no fazer da escola, dificulta a reflexão dos reais problemas que circundam a aprendizagem dos alunos.

Referências

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do prêmio escola nota dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de**

Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O tempo do cronômetro e o tempo vivido:** a complexidade envolvida nessa relação na escola. Congresso UMESP, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Gestão na educação infantil:** ações do mapa educacional no município de Mossoró-RN no período de 2011-2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. **Gestão Escolar e Subjetividade.** São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade:** doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas**

Públicas no Ensino Fundamental. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **SPA-ECE:** Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: c2017<https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SOUSA, Francisco Lindoval. **Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar.** 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

ZANCHIN JUNIOR, Mauro Celso. **O Sentido da Qualidade da Educação:** uma Análise a partir do Conceito de Racionalidade em Habermas. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Parte III

Políticas educacionais no contexto da educação básica

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM PAUTA NO TEMPO PRESENTE: OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001- 2010, 2014-2024)

*Ivonaldo Neres Leite
Edilene da Silva Oliveira*

Deve-se ao historiador francês François Bédarida a expressão segundo a qual a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (BÉDARIDA, 2002, p. 221). Possivelmente, existe quem veja na história do tempo presente “pura sociologia”, e, provavelmente, seja mesmo praticamente impossível dissociar essas duas ciências na abordagem do mundo contemporâneo. Seja como for, historiadores e sociólogos têm, cada vez mais, compartilhado enfoques sobre questões contemporâneas.

A expressão utilizada por Bédarida quer significar que a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório, que sofre alterações com o passar do tempo, sendo reescrito muitas vezes a partir dos mesmos materiais. Enquanto para sociologia isso não chega a ser uma “questão perturbante”, para um tipo de história mais descritiva, de exclusivo registro dos fatos, pode trazer alguns “inconvenientes”, o que, de outra parte, não é o caso para um outro tipo de história – de caráter mais analítico.

Isso posto, o presente trabalho tem como propósito tratar da alfabetização de crianças no Brasil no tempo presente. Nesse sentido, adota uma perspectiva distinta das abordagens sócio-históricas que, em geral, têm sido realizadas sobre a alfabetização no contexto brasileiro, na medida em que elas

têm uma dimensão longitudinal e se circunscrevem à história dos métodos de ensino, como é o caso do enfoque de Mortatti (2006). Como ela própria afirma,

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p. 1).

Este texto contudo, segue outro caminho, isto é, ele trata de debates, iniciativas e políticas em torno da alfabetização de crianças nos últimos anos, observando os efeitos práticos. Tem como balizadores centrais o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o atual, relativo ao período 2014-2024.

Alfabetização: aproximação retrospectiva e analítica

No Brasil, a passagem do século XX para o século XXI foi marcada por “um intenso processo de reformas educacionais, expresso em ações e medidas que alteraram a configuração do sistema, bem como o objetivo das políticas” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 1). Inicialmente, a busca foi pela universalização da Educação Básica, oriunda das demandas e inquietações envolvendo o poder público e a sociedade civil.

Dessa maneira, buscou-se assegurar, por meio de leis e decretos, o direito à educação. O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma, por exemplo, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, enfatizando mais adiante, no Artigo 208, que o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, deve ser assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 1988). Esses direitos, garantidos legalmente pela Carta Magna, são reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96

(BRASIL, 1996), reafirmando-se a Educação Básica como um direito social de todo cidadão.

Internacionalmente, esse movimento em prol da garantia de acesso e permanência na escola pode ser percebido quando, segundo Magalhães (2014), em meados do século XX, através da influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são difundidas iniciativas no sentido de expandir a alfabetização. Em consonância com esse contexto, 1990 é consagrado como o Ano Internacional da Alfabetização, reafirmando um movimento global na busca pela garantia do direito à alfabetização, que resultou na realização de encontros e congressos.

Nesse contexto, destacam-se as ações da própria Unesco, da Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). As redes de influência internacionais, mediadas por acordos e interesses socioeconômicos, participaram ativamente da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Nessa ocasião, os países-membros, entre eles, o Brasil, se comprometeram com o objetivo de erradicar o analfabetismo (MACIEL, 2014). A Conferência resultou na produção do relatório intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que apresenta os fundamentos para um novo significado de alfabetização, mais amplo, indo além da capacidade de saber ler e escrever. Tem-se em vista a aquisição de habilidades e conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, para a tomada de decisões fundamentadas, e estimulem o desejo de continuar aprendendo.

A partir de 1990, a compreensão de alfabetização exposta nos documentos brasileiros busca dialogar com a definição instituída pela Conferência Mundial de Educação para Todos,

sendo essa definição também acolhida pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB n. 9.394/1996, que reconfigura a normatização do sistema educacional brasileiro (MACIEL, 2014). É dessa forma que surgem novas discussões sobre alfabetização, sobretudo, dialogando com o letramento.

Conforme Maciel (2014, p. 119), “[...] após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 94/96), o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento”. Tem-se o intuito de que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido no sentido de “alfabetizar letrando”, e não mais na visão restrita de alfabetizar com a intenção apenas de adquirir um código.

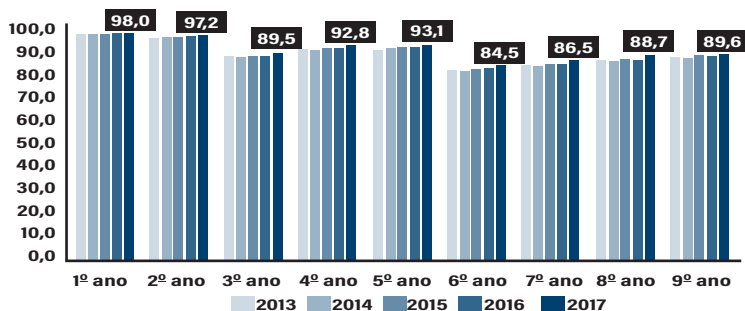
O termo “alfabetização” foi empregado em meados de 1910, tendo como finalidade nomear o ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006). De acordo com o que assinala Albuquerque (2007, p. 16), “nos últimos vinte anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro termo: letramento”. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas se conectou a ela, ou seja, aparece associado. Dessa forma, tem prevalecido nos documentos oficiais brasileiros a ideia de alfabetização na perspectiva do letramento. O termo letramento é a versão para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, que é o estado ou também a condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever (SOARES, 2014).

A alfabetização infantil tem sido um grande problema no sistema educacional brasileiro. Conforme os resultados do relatório da última edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), realizada com as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que apenas 56,1% dos alunos aprenderam o que era previsto em leitura. “[...] Esses dados mostram que o acesso à

escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar” (MACIEL, 2014, p. 111).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2018, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ensino Fundamental é o mais amplo da educação básica, com 27,2 milhões de alunos. Nos anos iniciais, são 15,2 milhões de alunos matriculados; já nos anos finais, são 12 milhões. A rede municipal conta com 10,3 milhões de alunos e tem uma participação de 67,8% no total de matrículas dos anos iniciais, reunindo, ainda, 83,5% dos alunos da rede pública. No gráfico a seguir, apresentamos alguns dados referentes à aprovação dos alunos nessa etapa de ensino, mais especificamente, destacamos as informações sobre o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista ser este o último ano do ciclo de alfabetização.

Gráfico 1 – Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental – Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018¹.

¹ Dados do Censo Escolar 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo//assetpublisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206>. Acesso em: 10 fev. 2019.

No Gráfico 1, podemos observar os indicadores do rendimento escolar dos alunos da educação básica no Ensino Fundamental, registrando diferenças significativas entre as taxas de aprovação por série/ano dessa etapa de ensino. Com base nos dados apresentados, infere-se que a taxa de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é superior à dos anos finais. No entanto, podemos examinar que a aprovação dos alunos no 1º ano e no 2º ano, nos últimos 5 anos, tem sido maior do que no 3º ano, sendo esse o último ano do ciclo de alfabetização. A registrar que a alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, com os alunos na idade de oito anos, é uma meta do Plano Nacional de Educação. Entretanto, através dos referidos dados, constata-se o pouco avanço na aprovação das crianças no último ano do ciclo de alfabetização durante o período considerado.

Os resultados evidenciam que, mesmo com alguns progressos alcançados em relação à alfabetização de crianças no Brasil, ainda existem muitos desafios a serem superados. Ademais, é de se ter sempre em perspectiva que a alfabetização infantil, nos primeiros anos escolares, deve comportar, de modo qualificado, a aprendizagem da leitura, da escrita e da língua materna.

Trata-se de um processo complexo e multifacetado que abrange as ações humanas, requerendo iniciativas políticas da parte do Estado como um dever, para atender os direitos da população. Ou seja, a alfabetização é “um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos” (MORTATTI, 2010, p. 340). Pode ser concebida como um direito humano de caráter social, sendo um requisito indispensável para o progresso civilizatório das sociedades. O seu não atendimento

configura uma situação marcada por uma dupla caracterização: “de um lado, coloca o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens e adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria, em condição de credores em relação ao Estado” (FERRARO, 2014, p. 85).

A partir de tal quadro e das discussões por ele engendradas, entre o fim dos anos 1990 e as duas primeiras décadas do século XXI, a alfabetização de crianças, no Brasil, passou a estar no centro das atenções, tanto no que se refere às discussões na esfera da sociedade civil como no contexto das políticas públicas, sendo estas, não raramente, decorrentes das mobilizações no âmbito daquela. As ações do poder público ora foram desenvolvidas avulsamente, ora estiveram articuladas a iniciativas mais globais, como os Planos Nacionais de Educação.

Alfabetização de crianças e os Planos Nacionais de Educação

Como decorrência da centralidade que a alfabetização passou a ter, iniciativas de “natureza avulsa” têm sido desenvolvidas. Uma delas é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², tendo como uma de suas finalidades a alfabetização das crianças aos oito anos de idade, ou seja, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, estabelece-se como meta que elas devem compreender o funcio-

² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, desde 2012, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

namento do sistema de escrita, ter fluência em leitura, assim como entender textos e produzi-los.

Não se deve perder de vista, contudo, que o processo de estruturação de uma agenda para formular uma política educacional é perpassado por diferentes campos de influência, resultando na prevalência de determinados interesses e disputas, com as configurações do Estado e os “jogos de poder” em torno dele, que desempenham um papel central (DALE, 1989), conforme o enfoque estratégico relacional (JESSOP, 2017) da esfera estatal revela. Por outro lado, no processo de elaboração das políticas educacionais, o planejamento é considerado um dos meios fundamentais para se alcançar os propósitos pretendidos.

Ter em conta os condicionantes em torno do Estado e o significado do planejamento constitui-se num pressuposto fundamental para abordar a alfabetização articulada a iniciativas não avulsas, ou seja, mais globais, como os Planos Nacionais de Educação. Conforme bem assinala Saviani (2010, p. 389), um plano educacional “é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema”. Nas últimas duas décadas, o Brasil viveu a experiência de dois Planos Nacionais de Educação.

O processo de tramitação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi marcado por conflito de interesses, disputas e contradições. Em fevereiro de 1998, foram enviadas ao Congresso Nacional duas propostas para o PNE 2001-2010. A primeira era denominada “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (Fórum em Defesa da Educação Pública, 1997)” e defendia o fortalecimento da escola pública, assim como a democratização da gestão educacional, enfatizando o compromisso de universalizar a educação básica. Os responsáveis por sua ela-

boração foram, principalmente, professores, profissionais da educação em geral e militantes sociais. Conhecido como “PNE da sociedade civil”, a sua elaboração esteve articulada com a realização de Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), tendo como protagonistas atores da mesma (SOUZA; DUARTE, 2014).

Já a segunda proposta de PNE foi enviada ao Congresso Nacional como um projeto do Poder Executivo, elaborado por representantes do Ministério da Educação (MEC) em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME). Ao se analisar o conteúdo dessa proposta, infere-se a sua sintonia com as ditas “políticas reformistas” da época, formuladas em função da redução do Estado brasileiro e defensoras do chamado “Estado mínimo”. Portanto, as duas propostas enviadas ao Congresso Nacional eram consideradas como tendo perspectivas distintas, evidenciadas em suas concepções, diretrizes e metas (SOUZA; DUARTE, 2014).

O PNE 2001-2010 foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 por meio da Lei n. 10.172/2001, contendo 295 metas. Quanto à sua estrutura, era constituída por seis partes. Ou seja: primeira, a introdução, que apresenta objetivos e prioridades; segunda: dispõe sobre os níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior; terceira: aborda as Modalidades de Ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena); quarta: trata sobre o Magistério da Educação Básica (formação de professores e valorização do magistério); quinta: define ações para o financiamento e a gestão; sexta: discorre sobre acompanhamento e avaliação do Plano.

Sobre a institucionalização do PNE 2001-2010, Bordignon (2014, p. 46) aponta a interferência de “perspectivas economicistas”. No geral, a versão final do Plano esteve em sintonia com o pretendido pelo Poder Executivo, sob influência programática do Banco Mundial (VALENTE; ROMANO, 2002). As sugestões e reivindicações da sociedade civil e das entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não foram consideradas.

Em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto Lei n. 6.094. O PDE foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, e delineavam uma variedade de iniciativas de natureza pedagógica, financeira e de infraestrutura, sendo de referir a TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O Plano de Desenvolvimento da Educação apresentava-se complementando o PNE, sendo concebido como um instrumento estratégico para a superação dos desafios educacionais brasileiros. Nesse sentido, as questões relativas à alfabetização eram tidas como prioritárias.

Como enfatiza Dourado (2011), o PNE 2001-2010 foi posto como uma política de Estado, mas, na prática, “[...] não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo” (DOURADO, 2011, p. 38). Devido ao seu caráter global, sua abrangência e sua dispersão, o PNE 2001-2010 não dispunha de mecanismos para monitorar e realizar a avaliação necessária de suas metas, o que contribuiu para que a maioria delas não fosse atingida. Ademais, a ausência de planos de educação estaduais e municipais, bem como a falta de indicadores como instrumentos de

diagnóstico da realidade escolar, contribuíram para a perda de credibilidade e a pouca efetividade do PNE 2001-2010 (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2014).

Esgotada a sua vigência, desencadeou-se um debate envolvendo sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes e profissionais da educação a respeito dos encaminhamentos futuros da educação brasileira. Estava em perspectiva a edição de um novo Plano Nacional de Educação, que esteve em pauta ainda em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília. Como decorrência das discussões, surgiu uma nova proposta de PNE, que foi assumida pelo Poder Executivo sob o Projeto de Lei n. 8.035/2010. Em dezembro de 2010, foi encaminhada ao Congresso Nacional.

Após quatro anos de tramitação no parlamento, com avanços e recuos, o novo PNE foi aprovado e sancionado pela então Presidente da República Dilma Rousseff. Sob a Lei 13.005/2014, passou a vigorar a partir do dia 25 de junho de 2014, tendo duração de dez anos (2014-2024). O Plano é composto por 10 diretrizes, 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias, considerando os desafios não vencidos pelo Plano anterior. Assinala-se que a União, os estados e os municípios precisam ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade da oferta e reduzir as desigualdades escolares.

Enquanto política de Estado, o PNE delimita diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional em uma década. O conjunto de metas divide-se em quatro blocos: o primeiro diz respeito às metas referentes ao direito à educação básica; o segundo volta-se à redução das desigualdades educacionais e à valorização da diversidade; o terceiro concerne à valorização dos profissionais da educação; o quarto é relativo às demandas relacionadas ao Ensino Superior (BRASIL, 2014).

Não obstante o processo que o produziu tenha sido distinto do que marcou o Plano anterior, o novo PNE também recebeu críticas. Nesse sentido, Saviani (2016, p. 327) chamou a atenção, por exemplo, para o seguinte: “a) redução drástica do número de metas em relação ao plano anterior; b) ausência de diagnóstico da situação educacional; c) limitação da meta relativa aos recursos para a educação” (SAVIANI, 2016, p. 327). Por outro lado, Cury (2013) destacou um diferencial no processo de elaboração do atual PNE, assinalando que este se distingue do anterior pela participação dos atores dos diversos setores da sociedade, não se restringindo apenas aos agentes da burocracia estatal e aos parlamentares.

O atual Plano Nacional de Educação foi elaborado tendo como pressuposto a formulação de Planos Estaduais e Municipais. A sua execução implica, portanto, uma estreita colaboração entre os entes federados. No centro dessa colaboração, está posta a questão da alfabetização, que, no novo PNE, tem configurações distintas em relação ao PNE anterior.

No que se refere à alfabetização, o PNE 2001-2010 assumia a erradicação do analfabetismo como prioridade, além de realçar, na meta 2, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos. Porém, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, como de fato ocorreu, representa apenas o começo de uma longa jornada, com muitos obstáculos, para o avanço da educação de base no país.

Tendo em vista que o PNE 2001-2010 tinha como objetivo fundamental assegurar que, até 2010, todas as crianças, jovens e também adultos tivessem acesso, bem como condições de continuar na escola, previa-se um considerável aumento das matrículas, o que exigiria uma ampliação também do financiamento, o que, contudo, não ocorreu em patamares ideais. É nesse processo de contradições e de disputas que

vai se consolidando a oferta do Ensino Fundamental de nove anos. O tema tem sido pauta de reivindicações em espaços como o Fórum de Educação para Todos, que apresenta como objetivo a garantia da oferta do ensino primário gratuito, de boa qualidade e obrigatório para todas as crianças do ciclo de alfabetização.

Ao se buscar identificar as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 para fortalecer o processo de alfabetização, encontra-se: a universalização do Ensino Fundamental de nove anos; a universalização do acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica; o atendimento especializado em caso de transtornos, deficiências ou superdotação; a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental; o aumento do acesso à educação integral; a ampliação da alfabetização das pessoas maiores de 15 anos; a qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Dentre as metas citadas, destacamos a meta 5, que propõe “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58), aos oito anos de idade. Essa meta tem em perspectiva as seguintes estratégias:

- 1) Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico [...];
- 2) Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento [...];
- 3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a

diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas [...];

4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

6) Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as), para a alfabetização;

7) Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

As referidas estratégias destacam a relevância de estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de haver uma articulação delas com as estratégias desenvolvidas na pré-escola. Além disso, assinalam a importância de levar em consideração a qualificação e a valorização dos professores alfabetizadores, bem como lhes oferecer apoio pedagógico específico e propor uma visão sistêmica da educação.

Dentre as ações que visam materializar as estratégias 1, 2, 5, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Avaliação Nacional da Alfabetização e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ademais, as estratégias 3 e 4 tratam da importância de assegurar a diversidade de métodos, assim como de propostas pedagógicas para os processos de alfabetização de crianças. Por sua parte, a estratégia 6 volta-se à formação inicial e continuada dos docentes, tendo em conta conhecimentos educacionais tecnológicos, com a intenção de produzir práticas pedagógicas inovadoras. Já a estratégia 7 trata da alfabetização das crianças com deficiência, uma questão desafiadora para muitas das escolas públicas brasileiras, em decorrência da falta de condições infraestruturais – como salas de recursos multifuncionais – e da inexistência de formação de professores com habilitação para trabalharem com essas crianças.

As metas definidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a alfabetização são “ambiciosas” (AMARAL, 2014), principalmente ao serem relacionadas a resultados de avaliações externas. A propósito da alfabetização infantil no PNE 2014-2024, Brandão (2014) afirma que o realce que lhe é atribuído revela um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, demonstrando que, mesmo quando nossas crianças estão matriculadas em nossas escolas, elas não são alfabetizadas no momento adequado, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo pesquisas mais recentes, atualmente, apenas 44,5% das crianças de até 8 anos de idade leem adequadamente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O autor enfatiza, ainda, que não basta apenas ofertar vagas e realizar matrícula para que a criança frequente a escola. É necessário, também, que a escola cumpra o seu papel de ensinar os conteúdos adequados para que a criança aprenda nos momentos certos, ou seja, de acordo com os anos etá-

rios e escolares, conforme o previsto para aprendizagem em cada ano do ciclo de alfabetização.

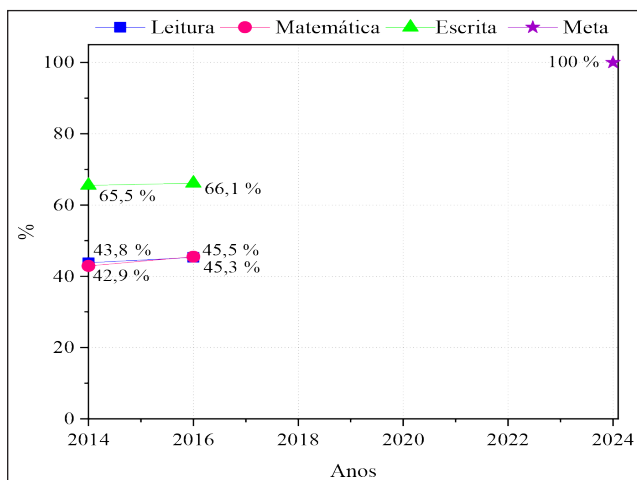
Após seis anos de institucionalização do PNE 2014-2024, verifica-se que os propósitos pretendidos nesse decurso de tempo não têm sido alcançados. Contingenciamentos de recursos, inoperância em unidades da federação e disfuncionalidades administrativas no âmbito do MEC têm feito com que a educação brasileira – e em particular a alfabetização – continue a enfrentar percalços. A propósito da efetivação do Plano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) ficou encarregado de elaborar, a cada dois anos, relatórios realizando balanços da sua implementação. Além do levantamento feito pelo INEP, foi instituído o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Trata-se de um projeto de *advocacy* criado para monitorar o cumprimento das metas do PNE.

Convém também ter em conta os dados resultantes das edições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de responsabilidade do INEP. Foi criada em 2013 e voltada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de turmas regulares urbanas e rurais com, no mínimo, 10 alunos matriculados. A ANA foi concebida como um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³, servindo de base para verificar os níveis de alfabetização/letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática, sendo o primeiro indicador nacional de alfabetização escolar produzido pelo Estado brasileiro. Ou seja, “a ANA está [esteve] configurada enquanto parte da política pública para a alfabetização de crianças” (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016, p. 192).

³ Em 2019, a ANA deixou de existir, num processo de reformulação em que todas as avaliações passaram a ser identificadas pela designação SAEB.

Os resultados da aprendizagem das crianças na ANA em leitura, escrita e matemática, em 2014 e 2016, podem ser observados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada no Brasil em 2014 e 2016



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Observatório do PNE.

Os resultados da ANA, em 2014 e 2016, indicam que mais da metade das crianças brasileiras não obteve a aprendizagem adequada em leitura e matemática, conforme pode ser observado no Gráfico 2. Em 2016, após dois anos de vigência do PNE, os dados mostram que menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiu níveis de proficiência suficientes em leitura (45,3%) e em matemática (45,5%).

São perceptíveis, portanto, os percalços da alfabetização no Brasil, designadamente como ela se encontra concebida pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024.

À guisa de conclusão

Considerando a peculiaridade da crise política brasileira que, de modo mais agudo, “se arrasta” desde o ano de 2016, com a deposição da Presidente Dilma Rousseff, é de se assinalar que, em significativa parte, a causa dos entraves em torno das políticas educativas e dos problemas envolvendo a implementação do Plano Nacional de Educação está associada à matriz político-ideológica que vem gerindo o Brasil e à disfuncionalidade institucional que ela tem promovido em diversas esferas da administração pública federal. É revelador disso, por exemplo, o fato de, nos últimos dois anos, o país já ter tido quatro ministros da educação.

O Ministério da Educação tem ficado refém, por um lado, da incapacidade administrativa de ministros e, por outro, de contenciosos envolvendo setores/apoiadores do governo que pretendem usar a estrutura ministerial como trampolim para promoção das suas pautas ideológicas. Tudo está muito distante das demandas educativas em si, ignorando as urgências em torno da alfabetização e os desafios implicados na efetivação dos atos de ler, escrever, contar e interpretar. Nessa conjuntura, os entraves para o PNE 2014-2024 tendem a se avolumar.

O desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) exemplifica de forma paradigmática os percalços que a educação brasileira está vivendo. Ela tinha, por exemplo, como atribuições: 1) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a adoção de políticas para a alfabetização; 2) implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e os organismos nacionais e internacionais, voltadas para a alfabetização e a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a edu-

cação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; 3) apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2017). Desmontada a SECADI, o seu âmbito de incidência caiu no vazio, dada a inexistência de instâncias para, efetivamente, cumprir com os atributos que eram da sua alçada, pois eventuais instâncias criadas, tanto pelo desvio de foco como pela disfuncionalidade, são marcadas pela inoperância.

Essa é a história da educação e da alfabetização no Brasil do “tempo presente”. As caóticas configurações da educação, no contexto sócio-político da sociedade brasileira atual, estão associadas, em grande parte, a imperativos de pautas ideopolíticas. Como tal, espelha-se um quadro de acordo com o que é uma das principais marcas de toda ideologia dominante: o presenteísmo, a sua demonstração de “solidez” insuperável, a ideia de perpetuidade do agora e da não mudança. Porém, se é verdade, como dizem os historiadores, que o “pesquisador do tempo presente” (DELGADO; FERREIRA, 2013) precisa ter em atenção as “balizas móveis” que se deslocam segundo as ações dos atores sociais, há que se considerar que a história é movimento, e disso tirar inferências. Conforme está bem enfatizado no pensamento social clássico, mesmo tudo que é sólido desmancha no ar.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

AMARAL, N. C. Financiamento da educação básica e o PNE: ainda e sempre, muitos desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 293-311, jul./dez. 2014.

BRANDÃO, C. da F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14)**: comentários sobre suas metas e estratégias. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

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

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, edição extra, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portal SECA-DI**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>. Acesso em: 20 out. 2020.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D. B. de.; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-54.

CRUZ, M. do C. S.; TAVEIRA, A. de S.; SOUZA, S. L. de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016.

CURY, C. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 25-33.

DALE, R. **The State and education policy**. Milton Keynes: Open University, 1989.

DELGADO, L. de A. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de história. In: **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 17-59.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65-90.

JESSOP, B. **El Estado: pasado, presente y futuro**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental – Brasil 2013-2017**. 2018.

MACIEL F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109-130.

MAGALHÃES, J. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, D. A. de.; ARAÚJO, H. Educação entre planos de governo e a política de Estado: o foco no financiamento e questão docente. In: SOUZA, D. B. de.; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo, Loyola, 2014. p. 167-181.

OLIVEIRA, D. A. de.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, D. B. de.; DUARTE, M. R. T. Planos educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. *In*: SOUZA, D. B. de.; MARTINS, A. M. (org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 209-232.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

ESCOLAS COM OFERTA DE TEMPO INTEGRAL NO RN: FINANCIAMENTO E CONDIÇÕES INFRAESTRUTURAIS EM QUESTÃO

Marcia Betania de Oliveira

Marcos Batista de Sousa

Teobaldo de Andrade Costa

Este capítulo apresenta dados de duas pesquisas (COSTA, 2020; SOUZA, 2021) realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN).

A pesquisa de Costa (2020) analisa a proposta de educação em tempo integral, discutindo sua atuação em duas escolas de ensino médio (aqui denominadas de Escola A e Escola B), ambas com oferta de ensino médio, situadas no município de Mossoró/RN, circunscritas à 11ª Diretoria Regional de Educação (DIREC). Problematisa como os professores ressignificam, no contexto da prática, o modelo de escola em tempo integral. Essa pesquisa foi realizada no período de 2019 a 2020. O grupo focal foi utilizado como instrumento de produção de dados, possibilitando engajamento dos participantes e fomentando discussões com o mediador e com os sujeitos da pesquisa.

Souza (2021), por sua vez, aborda políticas de financiamento e suas possíveis implicações nas dinâmicas de duas escolas de tempo integral (aqui denominadas de Escola C/ensino médio e Escola D/ensino fundamental), situadas no município de Caicó/RN e circunscritas à 10ª Diretoria Regional de

Educação (DIREC). Ao investigar como ocorre a discussão da política de alocação dos investimentos na formação dos profissionais de escola de tempo integral no município de Caicó/RN, analisa, dentre outros aspectos, dados infraestruturais das escolas investigadas.

A pesquisa empírica realizada por Souza (2021) nas Escolas C e D aconteceu nos meses de abril e maio de 2021, em meio à pandemia da Covid-19¹, especialmente, no período que antecedeu o retorno das atividades letivas do ano de 2021. Na ocasião, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos diretamente com as finanças da escola. Foram abordadas, dentre outros aspectos, questões em torno de condições de infraestrutura das escolas pesquisadas para o atendimento à escola de tempo integral.

De enfoque qualitativo e de caráter exploratório-descriutivo, as pesquisas utilizaram como estratégias de investigação pesquisas bibliográficas, documentais e empíricas, com base no ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) e na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Fazem parte do projeto “Políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral”², o qual propõe investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral. O referido projeto entende que esse modelo de escola se apresenta como uma política educacional que interfere nas dinâmicas escolares, incidindo, por vezes, em políticas curriculares e de gestão, buscando compreender como escolas locais de tem-

¹ Realização da entrevista em um ambiente com ventilação natural; uso adequado da máscara; distanciamento mínimo de 2m entre os participantes; higienização das mãos com álcool em gel; checagem da temperatura corporal ao entrar no estabelecimento escolar.

² Projeto financiado pelo CNPq/ por meio da chamada MCTIC/CNPq n. 28/2018 Universal/Faixa A (Processo n. 425776-2018/2). Coordenado pela Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira, aborda quatro categorias de investigação: Financiamento e gestão; Formação docente; Processos didático-pedagógicos; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

po integral são geridas, considerando dentre outros fatores, o seu financiamento.

Para efeitos das pesquisas aqui destacadas, consideramos a Secretaria de Educação do Estado (SEEC/RN) e as Diretorias Regionais de Educação DIRECs (com atuação nos municípios) como o que Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992) definem como contexto de influência; como sendo o local de formação inicial das políticas e dos discursos políticos. Nesse caso, acompanham todo o processo formativo dos professores e demais profissionais da educação para a oferta da escola de tempo integral no sistema estadual de ensino. Com isso, também produzem políticas em torno da escola com oferta de tempo integral.

Para Macedo e Araújo (2009, p. 53-54), “estas instâncias constituem o lócus coordenador de políticas educacionais [...] e são responsáveis pela gestão dos sistemas, o que implica na produção de diretrizes curriculares, de programas pedagógicos, de orientações para a prática docente”. Conforme as autoras, “observa-se, que mesmo quando os gestores atuam de forma pró-ativa no planejamento de políticas, é a burocracia quem detalha e coloca em prática os programas propostos” (MACEDO; ARAÚJO, 2009, p. 53-54).

As escolas, por sua vez, são aqui consideradas contextos da prática. Conforme apontam Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011), nesse contexto, os sujeitos são atuantes e em todas as suas ações devem ser incluídos como produtores de política, já que nesse processo reconstroem a política, aderindo aos sentidos que lhe são possíveis naquele contexto histórico.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas, mas interagem em pontos que relacionam diretamente as prioridades práticas. Na fala seguinte, sentimos em tom

de desabafo, que os problemas também podem ser interpretados por quem está passando pela gestão da escola como falta de autoestima ou compromisso com a causa.

Com fins específicos para a produção deste capítulo, destacamos alguns recortes das duas pesquisas, objetivando compreender aspectos e situações vivenciadas pelas escolas investigadas no que diz respeito ao financiamento de escolas da rede estadual do Grande do Norte com oferta de tempo integral. Nessa perspectiva, o texto está organizado em quatro partes, a contar com essa introdução e as considerações finais.

Apontamos movimentos em torno da escolha das escolas (pela SEEC/RN e pelas DIRECs) a ofertarem o modelo de tempo integral, abordando alguns aspectos das parcerias público-privadas. Posteriormente, apresentamos questões em torno do financiamento das escolas de tempo integral no RN, com ênfase em condições infraestruturais para seu desenvolvimento.

A escolha das escolas com oferta de tempo integral e as parcerias público-privadas no Rio Grande do Norte

Em 2016, o MEC institui, por meio da Portaria n. 1.145/2016 (MEC), a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746/2016. Tal portaria aponta para a necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, visando a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Na perspectiva de adesão à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral,

no início de 2016, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) passa a enviar técnicos às escolas da grande Natal³ e algumas do interior do estado para a apresentação do projeto de escola em tempo integral. A proposta inicial era desenvolver o modelo de tempo integral em 17 escolas no ano de 2017. Segundo o próprio governo do estado do RN, em matéria constante no Portal RN⁴, o processo de implementação das escolas em tempo integral no estado será realizado em uma parceria com entidades não governamentais, sem fins lucrativos, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE),⁵ o Instituto Sonho Grande⁶ e o Instituto Natura⁷.

A pesquisa de Costa (2020) destaca que tais entidades atuam em diversos níveis educacionais dos entes federados e que, pela sua prática de implementação em outros estados, viabilizaram de maneira mais rápida a formação dos atores envolvidos nas escolas em tempo integral do RN (SEEC-RN,

³ Além de Natal, são mais 13 municípios: Arês, Ceará-Mirim, Extremoz, Goianinha, Ielmo Marinho, Macaíba, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, São José de Mipibu e Vera Cruz.

⁴ Disponível em: <http://www.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARGET=148920&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁵ O ICE, entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife/PE.

⁶ O Instituto Sonho Grande é uma organização não governamental que acredita na mudança do país por meio da melhoria na educação básica, de forma mensurável e com escala.

⁷ É uma associação sem fins lucrativos com atuação no acompanhamento dos projetos que envolvem um Conselho de Administração e um Conselho Consultivo – este último formado por especialistas em educação que ajudam o Instituto Natura a localizar os desafios e as oportunidades na área. Há, ainda, o suporte do Conselho Fiscal, que discute e aprova os demonstrativos contábeis. Internamente, a equipe é formada por mais de 35 profissionais, de natureza multidisciplinar. Compõem o grupo especialistas em educação, comunicação e gestão de projetos.

2017). Essas parcerias foram e são consideradas necessárias, já que o estado do Rio Grande do Norte até o ano de 2017 não tinha escola em tempo integral que atendesse às diretrizes legais da Portaria 145/2016, emitida pelo MEC.

Ao discutir sobre redes de políticas educacionais, os fluxos de políticas e a influência internacional, Ball (2014) destaca a reforma dos sistemas de ensino público associada à linhas gerencialistas/empreendedoras como um dos eixos principais de tendências globais na política educacional. É uma reforma de perspectiva pós-neoliberal, no sentido de “[...] reafirmar o papel do Estado, mas em uma nova forma e com novas modalidades envolvendo uma mudança de governo para governança; isto é, de burocracia para redes; de prestador para contratante” (BALL, 2014, p. 37), envolvendo novas práticas e cultura organizacional (metaorganização).

Ball (2014, p. 32) afirma, com base em alguns autores, “que essas formas de coordenação baseadas em redes estão deslocando a hierarquia e os mercados e se desenvolvendo como o modo dominante de governança e de organização social”. Nesse sentido, “agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o ‘fracasso’ do Estado”, por meio dos quais determinados discursos e conhecimentos ganham legitimidade e credibilidade” (BALL, 2014, p. 34). Desse modo, na relação público-privada, os estados se alteram em suas próprias funções e, por vezes, sujeitam organizações públicas à entrega da prestação de serviços educacionais para o setor privado.

A parceria público-privada e as implicações para a gestão da escola pública ocorrem em um contexto particular do capitalismo. Esse sistema, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação, revestidas pelos

ideais do neoliberalismo, da globalização, da reestruturação produtiva e da terceira via, redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a relação público-privada (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 762).

Nesse contexto, as escolas estaduais do RN com oferta de tempo integral estão/vêm sendo geridas, em especial na sua proposta metodológica, por organizações do terceiro setor. O processo de implementação da política da escola de tempo integral, bem como seu acompanhamento e fiscalização se integram a essa intervenção do setor privado na esfera pública, na medida em que todas as relações entre a escola e a SEEC/RN são feitas por essas organizações, que possuem seus agentes com salas próprias na estrutura do governo estadual.

De acordo com estudos de Costa (2020), a política de escola em tempo integral no RN teve início em 2017 com a criação de 18 escolas em tempo integral. Nessa perspectiva, a SEEC/RN passou a convocar, por intermédio de suas Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), os servidores das escolas escolhidas para “o tempo integral” (como passou a ser chamado o programa no âmbito das escolas) a participarem do processo de formação em Natal/RN.

Naquele contexto, o processo formativo das equipes técnica e pedagógica das escolas, que ficou a cargo do ICE, veio junto com um incentivo financeiro, para que as instituições passassem à oferta de tempo integral. Para tanto, foram organizadas jornadas de três a quatro dias em conjunto entre SEEC/RN e o ICE, para a formação dos professores, dos coordenadores e dos gestores das escolas, buscando a atuação e o desenvolvimento das novas metodologias propostas pelo modelo.

A jornada escolar foi, então, estendida para nove aulas diárias, as premissas metodológicas do ensino foram altera-

das para o modelo da escola da escolha⁸, proposto pelo ICE, e o currículo recebeu uma diversificação de disciplinas. Ao longo dos anos de 2017 e 2018, novos multiplicadores foram sendo formados nessa perspectiva, com vistas à replicabilidade nas novas escolas que viriam a ser escolhidas para o modelo de escola de tempo integral.

A pesquisa de Costa (2020) destaca que o estado do RN organizou essa parceria com instrumentos colaborativos em todas as áreas. Todos os profissionais das escolas passaram por formações organizadas pelo ICE, com os cadernos propositivos do modelo endereçados a cada área de atuação. A gestão e a coordenação pedagógica da escola, assim como os professores das áreas de conhecimento, foram treinados com base na metodologia escolhida pelo ICE, para que o modelo de escola selecionado obtivesse notas satisfatórias dentro dos ciclos de acompanhamento, realizados (em períodos preestabelecidos) em conjunto com a equipe de implantação, nomeada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN) e pelas Diretorias Regionais de Educação (DIREC).

Vale ressaltar que o modelo de escola em tempo integral, proposto e praticado pelo ICE, apresenta características definidas nos cadernos de formação dos professores da SEEC/RN (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2015). Estes apontam consideráveis inovações em conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do método sobre como aprender e como ensinar e da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis.

⁸ Escola da escolha é modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), adotado nas escolas estaduais de tempo integral do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso: 15 out. 2021.

Esse modelo e sua metodologia estão centrados no projeto de vida do aluno, sendo sua formação direcionada para o desenvolvimento de um estudante considerado competente, solidário e autônomo, capaz de transpor os desafios do mundo do trabalho e da sua vida pessoal. Cabe aos alunos definirem, antes e durante qualquer formação, quem eles querem ser e quais valores devem construir para a vida em comunidade, podendo tomar decisões acertadas na direção da construção do seu projeto de vida (CADERNO DE FORMAÇÃO, 2015).

Contudo, vale observar que as demandas aqui envolvidas são outras, ligadas ao financiamento desse modelo de escola. Consideram-se, em especial, condições mínimas de infraestrutura por parte do governo para uma maior capacidade de gestão, dos processos educativos nessas escolas.

Financiamento e condições infraestruturais das escolas de tempo integral no RN

Para Mainardes (2018), abordar infraestrutura das escolas requer apresentar evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas e de relatórios oficiais, entrevistas com os responsáveis pelas políticas e com sujeitos envolvidos na política, análise de observações do contexto da prática etc. Desse modo, percebemos que pesquisas acadêmicas que têm o intuito de discutir esse contexto precisam reunir informações amplas, também no que se refere às mudanças na estrutura e na prática cotidiana, às quais as escolas têm que ir se adaptando.

O aporte financeiro da educação de tempo integral é destinado às escolas públicas, que têm alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. O valor total dos recursos alocados para cada escola é enviado diretamente para conta-corrente em nome da escola. Esse recurso pode

ser utilizado nas categorias econômicas de custeio (aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços) e de capital (aquisição de materiais permanentes) (BRASIL, 2013). Sua prestação de conta é normatizada conforme a Resolução n. 10, de 23 de julho de 2021/MEC.

A pesquisa de Souza (2021) aponta que o Governo do Estado do Rio Grande do Norte implantou nas DIRECs e nas escolas os Programas de Autogerenciamento (PAGUE e PAGD), regulamentados pela Resolução n. 005/2017/SEEC/RN, com o objetivo de fortalecer a autonomia dos entes federados, descentralizando os recursos financeiros na rede de ensino.

Criado em 2003, esse programa beneficia os alunos das escolas estaduais do ensino fundamental e médio. Seus recursos são oriundos dos Governos Federal e Estadual, por intermédio, sobretudo, do salário-educação, podendo, também, ser de recursos ordinários, quando houver disponibilidade financeira. As transferências dos recursos são feitas para as unidades executoras das escolas, independentemente da formalização de termos de ajustes ou convênios, creditadas em duas parcelas semestrais (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

As verbas destinadas visam garantir a execução dos programas em todas as suas fases, como planejamento, recebimento e execução dos recursos, aquisição de bens e/ou prestação de serviços, pagamentos diversos (bolsas, ajuda de custo, serviços, produtos etc.), controle, avaliação e prestação de contas (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

O recurso destinado ao plano de atendimento da educação de tempo integral é repassado diretamente para o Conselho Escolar da instituição de ensino, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/integral), com vistas a fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE presta assistência financeira para

as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar.

O recurso da educação integral é designado para a compra de materiais pedagógicos, sejam de custeio, sejam de capital, para o ressarcimento de voluntários/monitores que desenvolvem oficinas com os alunos e para os pagamentos de pequenas adequações da estrutura física da escola (BRASIL, 2013). A investigação de Souza (2021), entretanto, aponta dificuldades que os diretores/gestores têm quanto à manutenção da estrutura física das escolas. A Diretora da Escola C, por exemplo, afirma que “se a gente tiver algum problema [de estrutura física], a gente tem que pedir recursos extras para resolver; isso se o problema for de um montante menor, se for de um montante maior, a gente tem que recorrer à secretaria através da DIREC” (DIRETORA DA ESCOLA C, 2021).

As pesquisas em pauta destacam a importância da estruturação física das escolas para o bom desenvolvimento de um sistema educacional a ser considerado de qualidade, uma vez que, diante dos espaços disponíveis, essa estrutura pode ser um empecilho nesse sentido. É importante seu mapeamento, para que possa ser debatido com a comunidade escolar e ser utilizado de forma planejada.

Dados da pesquisa de Costa (2020) destacam que o processo de constituição do modelo de escola de tempo integral nas escolas investigadas em Mossoró/RN não considerou as condições estruturais das escolas, tampouco realizou uma pesquisa que pudesse extrair elementos para a escolha das escolas, de modo que o critério utilizado não seguiu as orientações da Portaria n. 727 de junho de 2017 do MEC, no seu Art. 6º. Essa situação foi comprovada também na pesquisa de Souza (2021), realizada nas escolas situadas em Caicó/RN.

Quando a política chega às escolas (não somente) investigadas, nem sempre encontra condições necessárias para o desenvolvimento da proposta de tempo integral. Nas investigações realizadas nas quatro escolas lócus das pesquisas destacadas, foi possível perceber que faltaram reformas e/ou adaptações básicas para possibilitar a permanência dos alunos na escola dentro da ampliação do tempo proposta para a escola de tempo integral.

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais geralmente são escritas para contextos que possuem infraestrutura e qualidades de trabalho apropriadas, sem considerar as variações de contexto, de recursos, de disparidades regionais ou das capacidades locais. Pouco se fala de condições infraestruturais de nossas escolas públicas e seus impactos nas ações cotidianas.

Nas duas pesquisas realizadas, foi possível perceber, por exemplo, a necessidade de adaptação (ou construção) de espaços para repouso dos estudantes entre os turnos de permanência na escola, para as refeições na escola e após o almoço, de modo que tivessem um ambiente de descanso, “como foi dito pela equipe de implantação [...]” (DIRETORA DA ESCOLA C, 2021). Também, não houve investimento, de maneira geral, na reforma e adaptação dos banheiros (com espaços para vestuários, por exemplo), nem na compra de armários para guardar o material dos alunos que permanecerão o dia todo na escola. “Teria que ter armários, colchonetes, coisas que não chegaram [...]” (RESPONSÁVEL FINANCEIRO DA ESCOLA C, 2021).

A Diretora da Escola D faz ressalvas quanto à estrutura da escola ser adequada para a oferta de tempo integral. Para ela, a quadra de esportes está precisando de uma reforma, dificultando o desenvolvimento de atividades consideradas básicas, como a de acolhimento das turmas. Chama-nos a atenção

quando essa Diretora enfatiza que “a entrada da nossa escola não é bonita, isso na minha opinião dificulta; eu acho que uma escola de tempo integral tem que ser uma escola atrativa, uma escola bonita que a comunidade se sinta acolhida dentro da escola” (DIRETORA DA ESCOLA D, 2021).

Ball, Maguire e Braun (2016) identificam esse sentimento como uma atitude típica de um dos atores que podem interagir com a escola, que são os narradores, os quais desempenham um aspecto da narração. Trata-se de uma espécie de “visão”, que é uma articulação de empenho coletivo em torno da ideia de que tipo de escola “nós” queremos ser. Para tanto, deve-se cultivar o entusiasmo.

Os referidos autores descrevem que as políticas são moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições. A ausência de infraestrutura adequada nas escolas de tempo integral investigadas pode ser o diferencial para o êxito na sua permanência e obtenção dos bons resultados educacionais pretendidos, em especial nas avaliações de larga escala. Na formulação da teoria de atuação da política, esses autores analisaram esse ponto sob o título de contextos materiais.

O contexto material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamento, como também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura.

No que diz respeito aos edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) “Às vezes, tecnologia simples, pequenos investimentos podem fazer uma diferença considerável para ambientes de aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 53).

A pesquisa de Souza (2021) ressalta que, ao contrário da Escola C, que conta com uma boa infraestrutura para acolhimento de alunos em tempo integral, na Escola D, locais

improvisados foram/vêm sendo utilizados para a prática de outras atividades, como reuniões, apresentações culturais e atividades de apoio à aprendizagem, estando esses espaços em constante mudanças visando a sua melhor utilização. É possível considerar que, diante da insuficiência de locais propícios para o acolhimento de alunos em tempo integral, essas escolas vão conseguindo arrumações por meio da utilização da criatividade em desenvolver suas atividades em espaços que não foram planejados para a realidade atual.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), colocar a política em atuação também depende da aproximação da política em questão com a cultura da escola e com a infraestrutura local. Quando questionados se na escola teve algum local adaptado que pudesse ter ajudado a melhorar o desenvolvimento das atividades extrassala de aula, ou de contraturno, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que não.

Considerando a investigação de Souza (2021), entendemos que a infraestrutura das escolas mostra-se essencial para uma melhor realização das atividades complementares ao ensino, como também é um atrativo para se criar um bom entrosamento da comunidade com questões educativas desenvolvidas pela escola, sendo primordial um bom ambiente estrutural para que todos se sintam confortáveis em desenvolver o saber educacional.

O local de aprendizagem escolar, em seu conjunto macro, está relacionado a todos os fatores envolvidos, sejam de ordem física, sejam de ordem social, que geralmente têm função relevante nas práticas de construção do conhecimento. Esse ambiente pedagógico em uma escola de tempo integral deve propiciar uma dose de fascinação nos processos de ensinar e de aprender. “Precisamos reintroduzir na escola o princípio que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está

ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional” (ASSMANN, 1998, p. 29).

Embora não nos aprofundemos nessa questão, vale destacar que, para além da precariedade das condições infra-estruturais de grande parte das escolas com oferta de tempo integral, o financiamento das escolas não prevê, ainda, uma legislação que garanta os salários de professores e demais profissionais da educação de acordo com a carga horária docente trabalhada. Também, não há aporte financeiro contínuo para suprir as necessidades e exigências para o desenvolvimento do modelo pedagógico, como é o caso das eletivas e das aulas práticas, que exigem da escola e dos professores uma gama de materiais para sua execução.

Considerações finais

Dados os limites de problematizarmos questões em torno da escola com oferta de tempo integral, discutimos, neste capítulo, elementos sobre seu financiamento, destacando aspectos referentes às condições infraestruturais das escolas investigadas. As duas pesquisas então destacadas consideram que se faz necessário discutir e problematizar condições infraestruturais de nossas escolas públicas e seus impactos nas ações cotidianas, em especial quando se trata de escolas com proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos nesses espaços, como é o caso da escola de tempo integral, que objetiva ampliar a jornada escolar como meta de assegurar um melhor alcance social. Não minimizamos as questões de financiamento educacional a esses aspectos aqui mencionados, nem desconsideramos a necessidade de problematizarmos outros elementos desse processo como legislações que garantam os salários de professores e demais profissionais da educação de acordo com a carga horária docente trabalhada.

Além disso, não há aporte financeiro contínuo para suprir as necessidades e exigências do modelo pedagógico, como é o caso da oferta das disciplinas eletivas e das aulas práticas, que exigem da escola e dos professores uma gama de materiais para sua execução.

Entretanto, entendemos, assim como Ball e Mainardes (2011), que as políticas educacionais geralmente são escritas para contextos com infraestrutura e qualidade de trabalho apropriadas, sem considerar as variações de contexto, de recursos, de disparidades regionais ou das capacidades locais. Compreendemos a relação direta entre infraestrutura, ambiente, práticas pedagógicas e políticas curriculares e de gestão, com a concretização das políticas educacionais e sua ressignificação na escola. Nessa perspectiva, percebemos a preocupação das equipes gestoras em relação ao mobiliário e à reorganização dos espaços que essas escolas necessitam para acolher de maneira satisfatória seus estudantes, bem como notamos que eles se reinventam e encontram soluções para suprirem a ausência da política estatal para com essas unidades de ensino.

Os sujeitos investigados acreditam que um melhor cuidado com a infraestrutura da escola pode elevar o bem-estar e o sentimento de pertencimento deles para com aquele local onde é desenvolvido o expediente laboral. A ampliação da jornada escolar, adotada e implementada como uma política de progresso da qualidade de aprendizagem dos alunos, precisaria disponibilizar/garantir recursos financeiros satisfatórios para a criação e manutenção dos espaços destinados às diversas atividades propostas pelo currículo adotado pela comunidade escolar com os devidos profissionais habilitados para a utilização desses ambientes.

Os resultados das pesquisas apontam, de maneira geral, para o fato de que não houve mudanças na estrutura física

nas escolas pesquisadas. As ações foram se desenvolvendo a partir de escolas que já existiam, sem investimentos com novas construções ou com a melhoria significativa de espaços já existentes nas escolas investigadas. Nessa perspectiva, falas diversas apontam, ao mesmo tempo, para a aceitação do modelo da escola de tempo integral e para a sua negação, quando levam em conta as condições das escolas tanto no que diz respeito ao financiamento da melhoria infraestrutural como no que concerne às condições de trabalho dos professores e de demais profissionais da educação para fazer esse modelo de escola acontecer.

Todos os entrevistados apostaram no sentido de que a transição da oferta regular de ensino para a oferta da escola de tempo integral seria o divisor de águas para o crescimento da escola e que, conseqüentemente, haveria um aumento do número de matrículas de alunos e de recursos financeiros para a manutenção dessa nova modalidade que estava sendo proposta (não apenas) para as escolas investigadas.

Consideramos as escolas como arenas conflituosas de produção política, com posicionamentos múltiplos que se unem aos discursos dos sujeitos. Nas escolas de tempo integral investigadas, os sujeitos pesquisados demonstraram que tiveram que fazer interpretações e traduções de políticas educacionais, mesmo não percebendo que estavam fazendo esse importante processo. Fica claro que esse processo de implementação traz muitas incertezas e, ao mesmo tempo, possibilita um pensar novo para a escola e suas práticas pedagógicas, administrativas ou financeiras.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. 1. ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, S.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.; MAGUIRE, J.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Paraná: UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola** - PDDE/Educação Integral, no Exercício de 2013. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: fnde.gov.br. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera

a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

CADERNO DE FORMAÇÃO Ensino Médio - Escola da Escolha. **Modelo pedagógico**: conceitos. Recife: ICE, 2015.

CECI, Mariana. Caics no Estado necessitam de reformas. **Tribuna do Norte**, 29 ago. 2021. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/caics-no-estado-necessitam-de-reformas/458139>. Acesso: 15 out. 2021.

COSTA, Teobaldo de Andrade. **Escola de ensino médio em tempo integral**: ressignificação atuação da política no contexto da prática. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. **Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 51-67, jul/dez 2009.

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.

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, ago. 2018. Disponível em: <http://10.0.21.4/jpe.v12i0.59217>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERONI, V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 jul. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 05/2017**, de 02 de dezembro de 2017. Aprova o Manual de Operacionalização dos Programas de Autogerenciamentos (PAGUE e PAGD) das Unidades Escolares e DIREC. Natal, 2017. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20171202&id_doc=593266. Acesso em: 24 ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **SEEC faz formação destinada aos profissionais que irão atuar no Promédio**. Rio Grande do Norte, fev. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=141118&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SOUZA, Marcos Batista. **Políticas de financiamento da escola de tempo integral em Caicó/RN**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: O IDEB E A RELAÇÃO ENTRE O DITO E O FEITO

*Ciclene Alves da Silva
Luciana Rosa Marques*

Este texto aborda a compreensão dos sujeitos escolares a respeito do discurso que permeia o debate sobre a qualidade da educação no Brasil, relacionando-a com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É resultado de uma pesquisa em nível de doutorado, em que estudamos escolas do município de Mossoró/RN que apresentavam resultados acima e abaixo da média municipal no índice do IDEB

As reflexões fundamentam-se nos pressupostos da qualidade educacional. Eles são expressos, de um lado, pelas políticas públicas, de modo específico pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através de seu instrumento de aferição de qualidade da educação; e, de outro, pela proposta da educação democrática e emancipadora, ou seja, pela perspectiva da educação como direito social.

Compreensões sobre qualidade da educação no contexto brasileiro e o IDEB

A palavra qualidade no contexto educacional aponta diretamente para quais devem ser os fins da educação ofertada. Uma educação de qualidade seria uma educação que consiga atingir seus objetivos. Considerando o contexto atual das po-

líticas educacionais brasileiras, uma qualidade boa seria sinônima de eficiência e eficácia, ou seja, a utilização de meios adequados para atingir determinados fins.

Os discursos sobre qualidade da educação buscam atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do ato educativo e, por conseguinte, dos objetivos envolvidos nesses processos. O uso do termo poderá variar de uma sociedade para outra, a depender de fatores sociais, políticos e econômicos, bem como das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Pode-se mencionar que a palavra “qualidade” carrega consigo um conceito polissêmico, conforme escrevem Dourado e Oliveira (2009).

Possuindo um conceito polissêmico, o discurso de qualidade em educação não se apresenta em termos essenciais ou absolutos, também não se encerrando num conceito neutro. Assim, o conceito de qualidade pode assumir muitos significados, o que o torna, por vezes, ambíguo. Corroborando essa compreensão, Casassus (1999 p. 45, grifos do autor) afirma:

Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “algo mais” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural.

Conforme esse autor, o principal fator para que o tema em torno da qualidade da educação tenha assumido uma centralidade nas proposições em educação, tornando-se um dos pilares da política educacional nos países da América Latina, está relacionado, justamente, ao caráter diverso do termo. Para ele, é na ambiguidade que se assenta a força da noção de qualidade.

Oliveira (2007) indica a década de 1980 como a do advento do “consenso” internacional em torno da necessidade

de melhoria da qualidade da educação. Em seu entendimento, a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais. A ênfase deslocou-se da expansão do ensino para a garantia da qualidade dos processos educacionais desenvolvidos no interior da escola.

No Brasil, essa alternância de prioridades também será tratada por alguns autores, a exemplo de Campos (2000). Nesse contexto, até os anos de 1980, a principal bandeira democratizadora da educação concentrava-se na ampliação do acesso à escola. Num período em que a exclusão era evidenciada pela própria entrada na vida escolar, restrita quase exclusivamente à elite do país, democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos configurava-se em fator primordial. A qualidade, entendida comumente mediante um viés pedagógico, próximo a rendimentos acadêmicos dos alunos, era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, de modo a oportunizar o acesso à escola aos segmentos sociais historicamente apartados dos seus bancos escolares. Mais do que diferentes, Beisiegel (2006, p. 5) alega que “a ampliação do acesso e a promoção da qualidade era vista como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como proposta elitista”, ou seja, para poucos.

Os estudos de Beisiegel (2006) colocam em discussão as questões da qualidade, especialmente as relacionadas ao desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas públicos de ensino, vinculando este debate ao processo de extensão das oportunidades educacionais. Afirma que, para as elites brasileiras, que antes possuíam a prioridade da educação, a escola pode de fato ter perdido qualidade. Já para as classes populares, essa mesma qualidade tem outro significado, porque, num passado recente, a escola era inacessível a elas.

Enguita (2001) escreve que a ampliação do acesso alterou o sentido social da escola. Ao deixar de ser um privilégio dos setores médios e altos, o laivo de distinção que a define se perde. Portanto, um dos principais desafios educacionais da modernidade emerge das mudanças ocorridas nas últimas décadas, particularmente, segundo Oliveira (2005), do movimento de expansão do ensino fundamental e médio.

Oliveira (2007) também recorrem ao pensamento de Beisiegel (2006) para refletir sobre os desafios colocados pela expansão das oportunidades educacionais no Brasil. Os autores expõem que, diante das transformações pelas quais a educação escolar passou nas últimas décadas, seria fundamental repensar o conceito de qualidade, tendo como referência o caráter público da educação. Este é justamente o caminho percorrido por Silva (2008) ao estudar o conceito de qualidade na educação, apreciando, para tanto, como esse sentido tem sido elaborado no Brasil ao longo dos anos. Silva (2008) escreve que o caráter público da educação escolar está esvaziado às custas da veiculação de uma noção de qualidade educacional estritamente instrumental, ajustada a supostos efeitos econômicos e interesses privados, constitutivos de uma sociedade de consumo. Seus estudos sugerem que, por mais que se observem outros usos e abordagens em relação ao conceito de qualidade – processo e equidade, por exemplo,

a força da eficiência que conjuga a organização escolar a uma lógica econômica parece predominar fortemente nas discussões e no entendimento acerca da qualidade, embasando e orientando o desenho das políticas em educação nos últimos anos e a tônica dos discursos oficiais então veiculados em muitos países – e no Brasil não é exceção. Não raro, a definição da qualidade em função da eficiência obtida e aferida a partir do desempenho escolar, discriminado em determinados produtos e resultados, parece sugerir que comparações entre entes diferentes – como, por exemplo, uma

escola pública de periferia e uma escola particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas quase que a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os animam (SILVA, 2008, p. 23).

Em consonância com os apontamentos feitos por Silva, o “domínio” da visão que concebe a qualidade como o resultado das provas¹ fortalece a construção de um significado de qualidade da educação primordialmente economicista. Em outros termos, esse sentido é focalizado nos supostos ganhos econômicos que a educação de qualidade pode trazer para os sujeitos e para a nação.

A capacidade cognitiva dos estudantes, indicada pelos resultados de aprendizagem medidos pelos testes em larga escala, tem sido apreendida na contemporaneidade como o ponto fulcral da qualidade da educação. De acordo com Oliveira (2007, este seria o terceiro significado atribuído historicamente à qualidade educacional no país². O primeiro deles, dominante até a década de 1980, associava a pauta da qualidade à retórica da democratização da escolarização.

Na década de 1980, passou a vigorar o segundo conceito, que circulou simbolicamente como representação do que era qualidade nos processos educativos: a permanência. Ou seja, não bastava entrar na escola, era preciso permanecer nela. Internacionalmente, o parâmetro para afirmar que um

¹ Como exemplo, é possível citar as avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Brasil (Prova Brasil, ENEM e ENADE) e o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que tem sido utilizado, pelos organismos estatais e pela comunidade escolar de um modo geral, como critério definidor da qualidade da educação ofertada no território nacional.

² “De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade, ainda que presentes nos diferentes momentos, um se sobressai e pauta o debate e a política educacional” (OLIVEIRA, 2006, p. 55).

país ofertava melhor educação que outro era dado pelo tempo de permanência na instituição escolar e pelas taxas de conclusão. Quando, com o efeito dos programas de regularização de fluxo, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser alusão de qualidade, tornou-se preciso incorporar um novo parâmetro de comparação.

Surgiu, então, a demanda pela medição. O primeiro passo para “*ver*”, para tornar visível a educação de um ponto de vista qualitativo, foi recorrer a instrumentos para “*medir*” a qualidade. Numa primeira instancia foram elaboradas hipóteses sobre os fatores “*materiais*” que determinam o resultado. Dessa forma, surgiram variáveis referentes a elementos como as taxas de relação professor/aluno, número de livros em casa ou nas escolas, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala. Mais tarde, formularam-se hipóteses sobre fatores “*imateriais*”, como as expectativas e as interações que acontecem dentro das escolas ou no lar. Mas, finalmente, a atenção terminou por fixar-se no seu foco atual, que é a observação e medição do sucesso acadêmico (CASASSUS, 1999 p. 43, grifos do autor).

Atualmente, o Brasil pode ser citado um desses países que utiliza o conceito de qualidade em educação como parâmetro, a exemplo do índice de desenvolvimento da educação básica. O IDEB é um indicador da educação brasileira de monitoramento da qualidade educacional. Assume a função de indutor de políticas educacionais, conforme explicita o decreto que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB

e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, art. 3º).

O IDEB apresenta-se como índice estratégico da atual política educacional, expondo o rendimento e o desempenho de alunos como concepção de qualidade, induzindo à equidade em uma mesma escola e sistema. Contudo, como o índice avalia a média da escola e dos sistemas, não há garantia de que todos terão elevação constante da nota. O Ideb enfatiza apenas os resultados do processo educativo e, com base neles, estabelece comparações entre escolas, municípios e estados, rotulando os melhores e os piores em termos de uma certa qualidade, o que é preocupante no atual cenário brasileiro. As autoras destacam que os resultados da avaliação em larga escala, no Brasil, não avaliam a qualidade do ensino, visto que o rendimento discente é apenas um dos elementos que constituem os processos educativos. Há outras variáveis, como a cultura escolar, a sociabilidade, a socialização, as interações e as trocas.

Cabe mencionar que, se a avaliação se colocar especificamente a serviço da melhoria da qualidade da escola, ela se limitará à verificação do mérito e à disseminação da desigualdade social, sob a forma de indicadores supostamente neutros.

Não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de moni-

toramento de tendências e não instrumentos de pressão (FREITAS, 2007 p. 981).

Afirma-se, assim, que a utilização desses instrumentos como forma de pressão aumenta o risco de camuflar a realidade da educação brasileira. Deve-se atentar para a opção do MEC pelo IDEB como referência de qualidade e a realização de testes apenas em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, mesmo sabendo que a escola é muito mais ampla do que isso. Há que se considerar ainda o tipo de escolarização ofertada às crianças, o que os testes nacionais estão medindo e o risco da ocultação da má qualidade, ao ser considerada apenas a proporção dos aprovados, conforme a fórmula do Ideb, visto que o aumento do número de aprovados não significa aumento de aprendizagem (FREITAS, 2007).

Portanto, pode-se acrescentar que as políticas de avaliação instituídas pelo governo podem permitir a realização de um diagnóstico da educação brasileira, mas ainda parece distante qualquer associação desses resultados com a tão almejada constituição de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Há que se discutir, também, se essa associação é possível, visto que o princípio desse sistema de avaliação não tem a qualidade da educação, nos termos que se define qualidade neste texto. Desse modo, é preciso que os sistemas locais de educação, Mossoró/RN, por exemplo, estudem estratégias para lidar com os índices produzidos tanto pelas avaliações federais quanto pelas avaliações feitas pelo SIAVE, não se limitando a classificar as instituições em melhores e piores, premiando as primeiras.

Considerando que o sistema municipal de educação de Mossoró/RN, conforme ver-se-á adiante, em nível de estado, não possui resultados ruins, do ponto de vista do Ideb, ou seja, as escolas, em número razoável, conseguem alcançar as metas previstas, o município divulga essa informação afirmando

que a localidade possui qualidade de ensino e premia as escolas destaques, dando-se a questão por encerrada. Faz-se necessário é ir além dos resultados apontados nas avaliações do SIAVE³ e nas avaliações externas, expostas através do índice do Ideb. É preciso questionar se a simples análise dos números divulgados permite a afirmação de que houve de mudança no ensino ofertado nesse sistema. Além disso, cabe indagar se o baixo rendimento constatado, a exemplo das escolas que possuem os piores Idebs do município, é suficiente para determinar que essas escolas não possuem qualidade no ensino ofertado.

O município há de considerar que algumas políticas não alcançam os resultados esperados ou não atendem às intenções iniciais, porque dependem de recursos financeiros e humanos. Existe distância entre o que é regulamentado e o que é praticado, de modo que as escolas sofrem influência da inércia dos sistemas educativos, pois mudanças requerem tempo e investimento. No entanto, “as reformas falham (ou têm sucesso) mais frequentemente por razões políticas do que por questões técnicas ou programáticas” (AFONSO, 2009, p. 60).

Os sistemas educacionais precisam ter programas, projetos e objetivos definidos para atingir certo nível de qualidade, que devem ser construídos no coletivo. Os índices exigidos podem ser instrumentos de classificação e promoção de alguns estabelecimentos escolares, no entanto, esse é um tipo de publicidade questionável. As avaliações, segundo Ravitch (2011), produzem montanhas de dados, não cidadãos educados. Os números atraem a atenção, mas se ignora a importância do conhecimento. Na opinião da autora, os testes promovem uma definição mecanicista, reduzida e anti-intelectual da educação, pois “apenas uma educação continuamente de

³ SIAVE é o sistema próprio de avaliação da educação do município de Mossoró/RN.

qualidade faz diferença” (RAVICTCH, p. 18). Os escores têm relevância, mas é preciso lembrar que são apenas indicadores, e não o eixo central da definição de uma boa educação.

Para Ravitch (2011), os testes são úteis e necessários, mas, quanto se define como importante na educação apenas o que é mensurável, isso se torna um sério problema, pois se ignora que as escolas têm responsabilidade de formar cidadãos, e não apenas de ensinar habilidades básicas. Nessa perspectiva, a urgência de responsabilização pelo processo educativo, conforme a Política de Responsabilidade Educacional implementada em Mossoró/RN, somente promove a recuperação de muitos pressupostos quantitativistas e positivistas, tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias avaliativas, mas, sobretudo, porque desvaloriza a multirreferencialidade dos processos de avaliação, que tem sido reconhecida como o novo ponto de chegada para superação da crise dos paradigmas instituídos nessa seara.

Entre o dito e o feito no município de Mossoró/RN: perspectiva dos sujeitos da *práxis*

A pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, realizada na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, como informado anteriormente, refletiu sobre a relação que os sujeitos envolvidos no ato educativo estabelecem entre a qualidade da educação, numa perspectiva socialmente referenciada, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, considerando a vivência deles nas escolas públicas dessa cidade.

Considerando a análise de discurso foucaultiana, dialogou-se com 57 profissionais da educação (universo de sujeitos respondentes ao questionário aplicado nas seis escolas) e 18 sujeitos representantes dos segmentos gestores, da coordenação pedagógica e de professores integrantes das 06 escolas

participes da pesquisa, que consentiram em contribuir com as entrevistas realizadas. Os questionários⁴ foram direcionados aos segmentos da gestão escolar: diretores e coordenadores pedagógicos, bem como professores.

A tessitura da tese foi construída a partir do seguinte movimento: (i) seleção do campo de pesquisa (06 escolas, sendo 03 dessas as de maiores IDEBs 03 de menores Idebs municipais, tendo em vista o índice do Ideb local no ano de 2015); (ii) levantamento dos dados socioeconômicos, estruturais, históricos e culturais das escolas investigadas e da municipalidade em questão; e (iii) coleta das informações referentes à implementação de políticas educacionais no município de Mossoró, onde se constatou a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional, que resultou na implantação do Decreto que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Municipal/SIAVE, o Mapa Educacional e o Prêmio Escola de Qualidade.

As 06 escolas cingidas na pesquisa totalizam um universo de 57 sujeitos. As escolas pertencem ao segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O questionário semiestruturado foi aplicado com todos os 57 sujeitos, distribuídos da seguinte maneira: 25 professores; 03 coordenadoras pedagógicas; e 03 diretoras escolares, pertencentes às 03 escolas com Idebs elevados. Englobou 20 professores; 03 coordenadoras pedagógicas e 03 diretoras escolares, vinculados as outras 03 escolas com Idebs baixos. Para fins de realização da entrevista, optou-se pela representação de 01 professor de cada escola, totalizando 06 professoras; 01 gestora de cada escola, totalizando 06 gestoras; e 01 coordenadora de cada escola, totalizando 06 coordenadoras.

As questões abordaram conteúdos sobre a noção de qualidade da educação; melhoria da qualidade educacional;

⁴ 45 professores, 06 coordenadores e 06 diretores escolares.

SIAVE e a melhoria da qualidade educacional; qualidade da educação e o resultado do IDEB, considerando os fatores que mais interferem nesse resultado; IDEB e sua contribuição para a melhoria da educação; IDEB como reflexo da qualidade da educação; mudanças na escola para alcançar as metas do IDEB; como acontece a divulgação do IDEB; se concordam com essa divulgação nos meios de comunicação de massa; e como a secretaria municipal de educação de Mossoró/RN se utiliza dos resultados do IDEB na sua proposta pedagógica para com as escolas da rede.

Algumas dessas questões serão apresentadas a seguir. Cabe acrescentar que a pesquisa explorou os dados obtidos através das questões acima, organizando os enunciados por escolas com notas acima e abaixo da média do IDEB municipal, bem como pelos segmentos de gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) e professores. Nesse espaço, serão apresentados os resultados observados nesse último agrupamento dos dados, contemplando quatro questões das treze abordadas na pesquisa realizada.

Sobre o que seria uma educação de qualidade para os profissionais da educação básica do município de Mossoró/RN, considerando o questionário aplicado com 57 sujeitos envolvidos na pesquisa, revelou que 93% destes, definem que é aquela escola em que o aluno pode estudar em um local com infraestrutura adequada, professores qualificados e boas condições didático-pedagógicas, de forma que ele aprenda a utilizar os conhecimentos obtidos no seu cotidiano. Para 0,1%, trata-se daquela em que todos os pontos voltados para a educação sejam contemplados: espaço físico, recursos pedagógicos, recursos financeiros e formação dos professores e gestores. Um percentual de 6,9% apontou ser aquela que propicia condições de desfrutarem de boa gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como de rendimento dos

alunos e de envolvimento dos agentes escolares e da comunidade. Os ditos, de modo geral, evidenciam uma concepção de qualidade da educação mais ampla do que as restritas a mecanismos estatísticos, portanto, mais abrangente do que o discurso do IDEB veiculado pelo governo federal através de seus documentos oficiais.

Considerando que os sujeitos falam dos lugares que ocupam na sociedade através de suas células sociais, “o que significa que só existe discurso na medida em que há a afirmação atributiva entre duas coisas, ou seja, quando se diz que ‘isto ou aquilo’” (FOUCAULT, 2007, p. 131), pode-se assegurar que os atributos dados pelos sujeitos ao significado do que pode definir qualidade na educação partem dos sentidos carregados por eles na história de sua relação com o lugar que ocupa na educação, mais particularmente na escola.

Para os professores e diretores, sopesando os enunciados postos, as condições do ensino, em geral, são fundamentais: desde a construção do projeto pedagógico, a prática educativa; bem como as condições físicas e estruturais das instituições educativas, para a fundamentação da construção da “noção” de uma concepção de qualidade da educação.

Quando os sujeitos foram questionados sobre os elementos que mais contribuem para a melhoria da qualidade na escola pública brasileira, considerando desde a estrutura física da escola até sua proposta pedagógica, as respostas assumiram perspectivas diferentes, o que pode ser visto positivamente, tendo em vista o lugar discursivo que cada acontecimento ocupa num determinado contexto.

A própria função da coordenação pedagógica e da direção, como sujeitos que devem protagonizar a coordenação dos processos educativos da escola, organizar reuniões, manter a organização da instituição e zelar pela “ordem” do ambiente, deposita na otimização desses elementos o essen-

cial para se dar um “up” no sistema. Desse modo, os professores, considerando a natureza do seu labor na educação, é natural que a estrutura física e material da escola, bem como a formação e as condições de trabalho dos profissionais, ocupem, no seu discurso, posição primeira para se ter melhoria na educação. Os ditos dos professores revelam que a prática pedagógica por si só, isto é, o processo de ensino e aprendizagem protagonizado por eles, não é condição essencial para a melhoria da educação. Se a educação não obtiver o sucesso desejado, é porque outros quesitos, para esses sujeitos, estão sendo abnegados pelo sistema.

Ao se observarem as questões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Municipal/SIAVE, no que concerne à sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação nesse local, nota-se que o grupo dos diretores se importa mais com a avaliação da aprendizagem do que os coordenadores. Embora os docentes trabalhem diretamente com a avaliação da aprendizagem, eles não demonstraram que esse aspecto seja prioritária para a melhoria da educação municipal.

Sobre essa questão, o segmento docente (87%) não consegue identificar fatores do SIAVE que tenham contribuído para melhoria da qualidade do ensino nas instituições públicas municipais de Mossoró. Do contrário, esses sujeitos observam que esse sistema de avaliação tem contribuído para o monitoramento do trabalho dos professores no sistema municipal de educação. Considerando o lugar desses sujeitos no discurso, pode-se compreender o porquê dessa relação desconfortável dos professores com o SIAVE, haja vista que esse *modus operandi* trouxe uma carga de trabalho excessiva, além de não haver sido discutido e construído com eles um sentido para a implementação desse mecanismo na municipalidade.

O segmento da coordenação pedagógica mostra-se dividido, pois o SIAVE é respaldado nos ditos das coordenações

das instituições com elevado IDEB sob a justificativa de que o controle tem efeito positivo no trabalho docente, pois faz com que se trabalhe em prol de melhores resultados. Quanto às escolas com baixos indicadores educacionais, a coordenação enfatiza, como os professores do município em sua maioria, que esse meio de se avaliar a educação tem se revelado num elemento de vigilância dos profissionais e da escola, sem, contudo, propiciar uma reflexão e condições de trabalho coerentes com as exigências que o SIAVE promove. O segmento dos dirigentes tem sido coerente com a proposta da municipalidade de construir uma gestão por responsabilização, respaldando, através de seus discursos, as ações da municipalidade sem uma reflexão mais aprofundada, na qual que aspectos do SIAVE contribuem para a melhoria da qualidade da educação local.

Ao indagar sobre a relação da qualidade da educação com o Ideb da escola, pode-se constatar que os resultados que contribuem para chegar aos índices obtidos numa unidade educacional nem sempre têm relação com a efetiva melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação, como afirma a maioria dos sujeitos (53%), tanto nas escolas com índices elevados quanto nas com índices baixos.

No tocante aos dirigentes escolares (de escolas com IDEB elevado) que afirmaram possuir relação entre a qualidade da educação e o IDEB observado na escola, fizeram essa relação argumentando que o resultado do índice tem relação com a qualidade, visto que somente espelha o trabalho já realizado pela escola. Em outras palavras, seria uma consequência das ações já desenvolvidas na instituição, conforme segue o discurso de uma das diretoras:

O que faz com essa escola tivesse uma linha, e com o passar do tempo não foi aceito que a linha caísse é o nosso compromisso de manter o padrão, para ele não

cair [...], então quem vem para cá para trabalhar são todos professores compromissados. A gente tem um quadro de professores excelentes, aqui, são todos formados na área, com pós-graduação [...], a equipe pedagógica é muito boa, mesmo [...], e temos grande participação dos pais (Diretora D3).

Revela-se pertinente a reflexão sobre a formação discursiva da dirigente, pois, no mesmo instante em que ela demonstra a relação entre o indicador do IDEB da escola e a qualidade da educação ofertada por esta, ou seja, ao afirmar que o IDEB refletido é condizente com a qualidade da educação ofertada nesse espaço, ela o faz se utilizando dos elementos indicados pelos sujeitos que não enxergam essa relação, conforme descrito anteriormente. E os sujeitos que afirmam que o IDEB não é reflexo da qualidade da educação ofertada nos estabelecimentos de ensino aos quais se encontram vinculados são percebidos pelas narrativas de que a qualidade da educação precisa desses elementos para se firmar como positiva, quais sejam: condições físicas e materiais de existência da escola; formação docente; ambiente escolar e compromisso com o ato educativo, a prática pedagógica docente.

Pode-se aferir que o IDEB somente é reflexo de uma escola, considerando os interditos aqui postos, quando ela já tem conseguido perfilar o caminho dos indicadores educacionais de uma instituição com qualidade socialmente referenciada. Conclui-se que o índice é insuficiente para captar isoladamente a dinâmica das escolas públicas brasileiras. Ao veicular-se midiaticamente a um discurso de que uma instituição de ensino possui qualidade pelo fato de o seu Ideb ser elevado, sem um olhar mais “rigoroso” para dentro dos muros da escola, poder-se estar incorrendo num erro, ou distanciando-se do saber sobre o que é ou seria uma escola com qualidade em seus processos educativos.

Uma das professoras partícipes da pesquisa anuncia que o IDEB de sua instituição não reflete a qualidade da educação, uma vez que a realidade de aprendizagem de seus alunos e a qualidade do ensino são boas, e os índices não mostram isso, pois é considerado baixo (Escola M. Cora Coralina com Ideb 4.2), conforme consta na tese que deu origem a este trabalho. Ainda assim, a professora ressalta que a instituição está conseguindo atingir as metas projetadas pelo indicador em questão. As razões pelas quais sua formação discursiva aponta para o Ideb não ser o tradutor da qualidade da educação da escola Cora Coralina dão-se pelo fato de outros fatores intervenientes no processo educativo e que interferem no resultado do IDEB, como as dificuldades dos alunos, tanto para aprender quanto nas relações familiares (fator extraescolar), que influenciam o comportamento destes na escola, passam à margem de um debate sobre uma escola de boa ou má qualidade.

Os discursos presentes no estudo aqui esboçado deixam claro, portanto, que, dentre os sujeitos com os quais a pesquisa dialogou, um percentual considerável atribui como fatores intervenientes à qualidade da educação as condições de existência material, física e pedagógica da escola, bem como os fatores externos à escola, como os elementos relacionados à origem social, econômica e cultura dos alunos, como elementos relevantes à melhoria da educação. Embora esteja posto que os enunciados das diretoras direcionam para a crença de o IDEB ser o espelho da qualidade educacional de suas unidades de ensino, no que concerne às escolas de IDEBs elevados, essa realidade apresenta uma dispersão discursiva para os sujeitos pertencentes a contextos históricos diferenciados, isto é, para as diretoras que administram escolas com índices defasados. Nesses termos, vejamos que questões devemos levar a cabo neste debate.

Questões a considerar

A primeira questão a ser considerada diz respeito ao fato que o IDEB representa, tendo como parâmetro a política educacional do Brasil na hodiernidade, o ápice da criação de índices e classificações que mostram os resultados alcançados pelas escolas brasileiras, mas que nem sempre conseguem avançar para além da realização do diagnóstico na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática e do fluxo escolar, conforme discursos tanto dos sujeitos da práxis como da literatura da área. De certa forma, isso impossibilita que esse indicador seja utilizado como balizador de uma possível conceituação do que seria uma escola de qualidade.

A segunda questão, do ponto de vista da relação entre a qualidade da educação local e o indicador do Ideb, conforme pesquisa realizada no sistema municipal de educação de Mossoró/RN, tanto para as escolas com IDEBs elevados como para as escolas com IDEBs baixos, esta não se materializa no contexto da prática para 60% dos sujeitos escolares. Cabendo os que enxergaram essa relação (31%), em sua maioria, profissionais vinculados às escolas com elevado IDEB, pertencentes ao segmento dos dirigentes escolares, os quais são, em sua totalidade, indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN.

Uma terceira questão a ser acatada pelo Sistema de Municipal de Educação local é que a busca por melhores resultados educacionais, na tentativa de se alcançar as metas previstas pelo sistema de ranqueamento nacional e local, não pode se contrapor ao objetivo maior da escola, qual seja, educar os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras para uma educação global; que permita a inserção desses indivíduos em diferentes contextos sociais: da formação para o trabalho à formação para a vida. A instigação desenfreada por melhores resultados

educacionais numéricos, os quais, na maioria das vezes, não representam a melhoria da qualidade do ensino, visto que os dados produzidos por esses indicadores, a exemplo do IDEB, são insuficientes para afirmar se uma educação é de qualidade ou não, tem provocado nos sujeitos escolares, no caso desta pesquisa, um sentimento de insatisfação para com esse *modus operandi* de se pensar a política de educação local, a exemplo da implantação do Prêmio Escola de Qualidade.

A quarta questão versa sobre o Prêmio, o qual faz parte da compreensão da política de bonificação instaurada no país. Nesse contexto, as escolas que mais se destacam no IDEB municipal recebem incentivos financeiros a mais para seus servidores e premiam os ditos “melhores alunos”. Isso tem gerado uma cultura local de “apontamento” das escolas que são “os olhos de ouro” da secretaria municipal de educação, por conseguirem o prêmio, e as escolas que são os patinhos feios do sistema. Essa realidade se intensifica quando as instituições percebem que, por suas condições de existência dentro do sistema, sonhar com esse prêmio pode ser algo cada vez mais distante, haja vista que, por mais que se esforcem, precisariam de um salto numérico gigantesco para acompanhar as escolas que são consideradas “Cisnes” nesse processo. Portanto, trata-se de uma cultura de competição injusta, que, em vez de dirimir o fosso existente entre as escolas do sistema que possuem processos educativos defasados em detrimento das que possuem boa qualidade educacional, somente tem contribuído para a cultura do *apartheid* no âmbito do próprio sistema.

Por fim, a quinta questão a ser pontuada é que a política de responsabilização instituída em Mossoró/RN, em razão dos estímulos do governo federal, teve fortes consequências no sistema local, gerando impactos consideráveis. Dentre eles, destacam-se: pagamento de gratificação às escolas mais

bem avaliadas pelos indicadores do Ideb; observação de penalidades aos sujeitos escolares que não conseguirem obter as metas postas pelo sistema local através do Mapa Educacional; monitoramento da educação através do SIAVE, o que tem colaborado para a construção de um clima de competição desnecessária entre as escolas do próprio sistema e de insegurança e incapacidade nas escolas com índices educacionais defasados, o que, em vez de auxiliar o melhoramento das práticas educativas das unidades de ensino, tem favorecido a insatisfação docente para com a gerência desses mecanismos de controle.

Cabe questionar como os dirigentes municipais, tanto de ordem do poder executivo local como da secretaria municipal de educação e da organização escolar, podem otimizar a Política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró, em favor de melhorias nas condições físicas e estruturais das instituições de ensino que funcionam em condições precárias; como a Lei pode, no seu contexto de prática, oportunizar a melhoria da qualidade educacional das escolas que não conseguem “avançar” em seu desempenho acadêmico, no que concerne a alfabetização e aprendizagem dos seus alunos condizentes com a série que estes frequentam, implantando, por exemplo, o que a Lei de Responsabilidade Educacional prediz desde 2010: a escola em tempo integral. O que fica entre o dito e o feito é que essa Lei, o SIAVE e o Prêmio Escola de Qualidade, conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa, foram construídos não para buscar melhorias no sistema municipal de educação, mas para que o município atingisse unicamente as metas previstas para o Ideb. Em uma educação em que a qualidade seja ponto fulcral, os indicadores educacionais, como o IDEB, serão uma consequência, e não um fim em si mesmos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília: Liber, 2006.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **CADERNOS DO OBSERVATÓRIO**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos e realidades? *In*:

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. GOMEZ, Alfredo Sarmiento *et al.* São Paulo: FUNDAÇÃO: Cortez, 1999. p. 14.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ENGUITA, M. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no collège de France. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 20. ed. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.

MOSSORÓ, RN. Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró, ano IV, n. 75-A, 4 p.

MOSSORÓ, RN. Decreto Nº 3.749, de 21 de março de 2011. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró, ano IV, n. 87, 12 p.

MOSSORÓ, RN. Lei Nº 3001, de 20 de dezembro de 2012. Institui o Prêmio Escola de Qualidade, para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e dá Outras Providências. Jornal Oficial de Mossoró, ano V, n. 178, 16 p.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Ciclene Alves. **Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN**: entre o dito e o feito. 2018. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

A EXPANSÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EDUCACIONAIS NO RIO GRANDE DO NORTE E NO CEARÁ E AS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR

*Maria Margaret da Silva
Hilcéia Aparecida Gomes Moreira
Allan Solano Souza*

O presente capítulo é proveniente do recorte de duas pesquisas de mestrado, ambas desenvolvidas na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Discute a expansão das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs) nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de demonstrar como as parcerias interferem no contexto educacional, iniciando pelas modificações nas ações do gestor. O termo parceria adotado nesses estudos indica uma relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada.

A metodologia utilizada para a elaboração deste capítulo consistiu em revisão da literatura sobre o tema, levantamento documental em relatórios, leis, materiais produzidos pelas instituições privadas; e recorte de entrevistas realizadas com alguns sujeitos protagonistas da vivência com a implantação das parcerias nos estados. Os dados coletados foram analisados a partir do materialismo histórico-dialético (KOSIK, 1976) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados apontam que os gestores redefinem suas funções

para atender aos interesses das instituições parceiras, em relação ao cumprimento de metas e resultados, e cada vez mais a lógica empresarial está sendo efetivada, tendo em vista que os parceiros apresentam-se apontando soluções para os problemas da gestão pública.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta o cenário em que as PPPs foram constituídas, em níveis internacional e nacional, e suas implicações no campo da educação pública. A segunda aborda as parcerias nos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará, percorrendo, ainda, sobre suas implicações na gestão escolar. Após essas duas seções, apresentamos nossas considerações finais.

Cenário das Parcerias Público-Privadas (PPPs): breve contextualização

As Parcerias Público-Privadas (PPPs) estão em evidência no âmbito da Administração Pública e materializadas como uma nova forma de gestão dos serviços públicos. Conceitualmente, as PPPs consistem na aliança entre o setor público e o setor privado para a prestação de serviços públicos, principalmente de infraestrutura. Através das parcerias, os entes federados buscam suprir a escassez de recursos e aumentar a eficiência na produção de obras e serviços, aproveitando-se dos capitais e da maior experiência do setor privado na condução de projetos e investimentos.

Segundo Peroni (2006), o capital constitui-se o marco teórico das PPPs, o qual tem, entre suas estratégias de superação, o neoliberalismo e a Terceira Via propondo a Reforma do Estado. Para o movimento neoliberal, que tem como escopo as políticas privatizantes e o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, o Estado teria sido responsável pela desestruturação econômica, havendo despendido excessivamente

recursos com políticas sociais. Seguindo essa lógica, os governos foram diagnosticados como ineficientes para atender às demandas da sociedade em relação aos serviços públicos e à provisão de infraestrutura.

Na segunda metade do século XX, as PPPs ganharam espaço e força, devido à reestruturação do capital advinda da crise dos anos 1970. Nesse contexto, os princípios neoliberais adquiriram relevância e entraram em cena fazendo frente ao Estado keynesiano, que constituiu a base das políticas de promoção do Estado de Bem-Estar Social no período de pós-guerra do referido século.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2014, p. 42).

É importante destacar que o neoliberalismo não pode ser considerado apenas um projeto econômico, pois é também ideológico, impondo a redefinição do papel do Estado e recortando o seu poder de atuação para atender os interesses do capital, no que se refere aos princípios que orientam a formação da classe trabalhadora. As PPPs foram idealizadas durante a expansão do neoliberalismo, inicialmente na Inglaterra, no final da década de 1970, e em seguida nos Estados Unidos, nos anos de 1980, durante os governos de Margaret Thatcher e Ronald Regan, respectivamente. Eles puseram em prática os dispositivos da teoria neoliberal nas políticas de Estado, em busca de superar a crise econômica e os altos índices inflacionários no cenário de reestruturação produtiva mundial. Nessa perspectiva, apresentaram propostas aos governantes com a expectativa de melhoria dos serviços pú-

blicos; a crença de que as empresas privadas podem ser mais eficientes e mais bem geridas do que as empresas públicas; a expectativa de melhoria do *value for money* (eficiência) no uso dos recursos públicos, em benefício da sociedade; a possibilidade de transferência e de compartilhamento de riscos com o setor privado; dentre outras (PECI; SOBRAL, 2007).

A introdução da matriz neoliberal na gestão pública constituiu-se em

um verdadeiro ataque à previdência social, à política do pleno emprego concomitante a aplicação de reformas fiscais e cortes orçamentários, tendo em vista que abriam espaço para o mercado comercializar, via parcerias e privatizações, a oferta dos serviços sociais tais como: a saúde, e a educação, ou seja, tentou-se desmantelar o Estado de Bem Estar Social, e os direitos conquistados pelos cidadãos via lutas sindicais foram ameaçados (HARVEY, 2014, p. 71).

Essa modalidade inglesa de associação público-privada é conhecida como *Private Finance Initiative* (PFI). O setor público é responsável pela provisão de parte dos serviços, enquanto o parceiro privado constrói e mantém a infraestrutura da obra (PECI; SOBRAL, 2007). Esses mesmos autores citam que outros países, como França, Portugal, Itália, Espanha, Austrália, África do Sul, Irlanda e Brasil, aspirando maior eficiência econômica, também aderiram ao uso de PPPs, contudo, adequando-as às suas particularidades.

No Brasil, as discussões sobre as PPPs foram impulsionadas no governo de Fernando Henrique Cardoso¹ (FHC), em 1995. Porém, sua institucionalização deu-se em 30 de dezem-

¹ Fernando Henrique Cardoso é sociólogo, professor universitário, político e escritor brasileiro. Foi Presidente do Brasil por dois mandatos (1995-2002), nos quais consolidou o Plano Real, estabeleceu reformas constitucionais e privatizou empresas estatais, instituindo o neoliberalismo no país (OLIVEIRA, 2010).

bro de 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando foi sancionada a Lei Federal n. 11.079/94, denominada Lei de Parceria Público-Privada, que instituiu normas gerais para a licitação e contratação no âmbito dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O modelo reside em uma forma de provisão de infraestruturas e serviços públicos em que o parceiro privado é responsável pela elaboração do projeto, pelo financiamento, pela construção e pela operação de ativos que posteriormente são transferidos ao Estado. Nesses casos, as parcerias podem ocorrer por meio de um contrato administrativo de concessão patrocinada² ou administrativa³, buscando propiciar maior atratividade para o setor privado em setores carentes de investimentos públicos. As parcerias, no contexto brasileiro, assemelham-se ao *Private Finance Initiative* (PFI), utilizado pelos ingleses, já que ambos visam a melhoria dos serviços públicos e acreditam na potencialidade das empresas privadas. Todavia, as parcerias no Brasil são desenvolvidas com menos amplitude quando comparadas ao conceito empregado na Inglaterra. Para fins de análise, deve-se considerar o estágio de desenvolvimento entre os dois países, destacando que a Inglaterra consolidou o programa de parcerias uma década antes do Brasil. Com isso, não apenas em termos econômicos, mas também cultural e historicamente, não se deve equiparar os dois países (PECI; SOBRAL, 2007).

² Concessão Patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolve, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado. Lei n. 11.079/2004, Inciso 1º.

³ Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços em que a Administração Pública é a usuária direta ou indireta, ainda que envolva a execução de obra ou o fornecimento e a instalação de bens. Lei n. 11.079/2004, Inciso 2º.

As PPPs, no campo educacional, realizaram-se a partir da disseminação do discurso global de educação para o desenvolvimento, que trazia elementos como eficiência e eficácia. A articulação entre esses dois setores teve início no movimento “Compromisso Todos pela Educação”, em 1990, período de efervescência das políticas neoliberais no país e de novas funções atribuídas ao Estado. Nesse contexto, o presidente do Conselho de Governança dessa mobilização, o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, e outros empresários iniciaram o projeto de transferência da educação da esfera política para a esfera econômica, organizando fóruns e documentos com o propósito de construir uma agenda educacional. Assim, propuseram o engajamento da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor no provimento da educação, apresentando como justificativa a ingerência do Estado e demonstrando a necessidade da intervenção dos atores sociais para equacionar os problemas educacionais.

Para a classe empresarial, a educação deveria deixar de pertencer ao campo social e se filiar ao mercado, funcionando como tal. Diante desse contexto, o direito à educação de qualidade se constituiu o principal marco de luta desse grupo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011; FREITAS, 2018). Ideologicamente, o movimento “Todos pela Educação” tem como objetivo despertar a comunidade em relação aos direitos educacionais e à responsabilidade social. Porém, analisando o contexto histórico e os discursos dos proponentes, ou seja, dos empresários, entendemos era um meio de o grupo intervir diretamente no aparelho do Estado e atender aos interesses privados do capital nacional e internacional.

[...] na ótica dos empresários tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas

do capital, mas também de formar **“um trabalhador novo tipo”**, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a **“chamada sociedade do conhecimento”** [...] (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 226, grifo nosso).

Nessa perspectiva, empresários propuseram o engajamento da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor no provimento da educação, apresentando como justificativa a ingerência do Estado e demonstrando a necessidade da intervenção dos atores sociais para equacionar os problemas educacionais.

Na concepção de Robertson e Verger (2012), as Parcerias Público-Privadas Educacionais (PPPEs) apresentam-se como meios inovadores de investimentos em educação baseados no melhor do público e do privado para resolver os profundos problemas do sistema de ensino. Logo, sempre haverá nesse momento de disputa a predominância de uma das dimensões, pois as PPPs ressaltam as contradições entre público e privado e, apesar dos contratos, dos acordos e das normatizações, a ascensão de um elemento é sempre a retração de outro.

Nesse sentido, Robertson e Verger (2012) chamam a atenção para o desenvolvimento de uma verdadeira “indústria especializada” em PPPEs. Seguindo a estrutura do capitalismo, a parceria vai se moldando conforme as exigências ou as necessidades do mercado.

De modo particular, no âmbito educacional, Peroni (2006) afirma que “as parcerias também são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado”. O empresário, portanto, ao transferir seus projetos às políticas públicas, transformam-nas em ações estatais de perspectiva e com resultados restritos ao grupo de interesse, isto é, resultados privados e não públicos, no sentido de serem para todos.

Esse arranjo contratual é expresso de diversas formas: “Há parcerias em que as organizações privadas dão suporte à área de educação através de atividades filantrópicas em que o Estado elabora políticas e fornece financiamento enquanto o parceiro privado presta os serviços de educação” (WORLD BANK, 2006 *apud* FERNANDEZ et al, 2019, p. 392). Consequentemente, as parcerias são formalizadas em diferentes espécies de contratos. A depender do tipo de serviço prestado, podem variar desde a construção à gestão, à manutenção ou à própria prestação dos serviços e das operações, por exemplo, os sistemas de *vouchers*⁴ e de escolas *charter*⁵ aplicados nos Estados Unidos. No Brasil, foram introduzidos na educação por meio de outras nomenclaturas, como FIES e PROUNI, apesar de seguirem o padrão internacional.

É importante destacar que a primeira experiência de PPPs na educação brasileira aconteceu em Belo Horizonte (MG), em um processo que se deu por meio da publicação do Edital de Concorrência 01/2012. O modelo congregava a obrigação de construção, manutenção e operação de atividades não pedagógicas em 37 unidades de ensino, sendo 32 unidades municipais de ensino infantil e 5 escolas de ensino fundamental. Desse modo, assistimos ao crescimento rápido da utilização de PPPs na educação pública em todo o país, especificamente nesse contexto da Nova Gestão Pública (NGP).

⁴ Sistema de *vouchers*: os vouchers são parcerias firmadas entre o governo e algumas escolas privadas, baseadas na emissão de um certificado de financiamento público (por meio de um comprovante ou vale educacional) para que elas ofereçam serviços pedagógicos, ficando a critério dos pais a instituição em que os filhos serão matriculados (FERNANDEZ et al., 2019).

⁵ Escolas Charters: nesse sistema de ensino, os alunos não efetuam o pagamento de tarifas, pois é tudo “gratuito” e os serviços são ofertados à população pelo agente privado, ou seja, pelas organizações do Terceiro Setor, mas com uso de recursos públicos (FERNANDEZ et al., 2019).

A relação entre PPPs e NGP foi marcada, no caso brasileiro, por ocasião da Reforma do Aparelho do Estado, elaborada por Luiz Carlos Bresser Pereira, então ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), durante o governo de FHC, no ano de 1990. Com a abertura do setor de serviços não exclusivos, o Estado passou a atuar, juntamente com outras organizações públicas não estatais, na oferta de serviços como educação, saúde e segurança, havendo a transferência de responsabilidade e a abertura para o Terceiro Setor⁶ executar os serviços públicos.

Através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

Para Bresser Pereira (2002, p. 30-31), a “Nova Gestão Pública” foi uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas duas décadas do século XX (e às demandas nelas envolvidas): a globalização (“o fato de o capitalismo haver-se tornado dominante, e os mercados terem sido abertos para a competição capitalista em todo o mundo”) e a democracia (burguesa). Nesse aspecto, as PPPs teriam por finalidade suprir as lacunas deixadas pelo modelo burocrático, sendo uma de suas premissas reduzir os gastos públicos na área social, fazendo mais com menos (ABRUCIO, 1997).

A Nova Gestão Pública (NGP) baseia-se nos preceitos da gestão empresarial, utilizados enquanto parâmetros de

⁶ Termo utilizado para designar o conjunto das seguintes instituições: Organizações Sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Organização da Sociedade Civil (OSC) e Instituições Religiosas. Elas desempenham funções públicas e encontram-se fora do Estado, no espaço de interseção entre este e o mercado. (MONTAÑO, 2010, p. 6).

eficácia e eficiência e para a adoção de ferramentas de empresas, acreditando que o setor privado apresenta o modelo ideal de gestão (ABRUCIO, 1997). A partir dessas premissas, os governos estaduais e municipais têm realizado parcerias com as organizações não governamentais para a execução de serviços educacionais. Na sequência, abordaremos a experiência das PPPEs nos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará, destacando, além da sua expansão, as implicações para os gestores escolares.

Parcerias Público-Privadas na rede estadual de ensino nos estados do Rio Grande do Norte e no Ceará

a) O estado do Rio Grande do Norte (RN)

O estado do Rio Grande do Norte (RN) está situado na região Nordeste do país, fazendo limite com os estados da Paraíba (ao sul) e do Ceará (ao leste). Demograficamente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o RN abriga 3.506.853 habitantes em uma área de unidade territorial equivalente a 52 809,602 km², sendo, assim, o menor estado brasileiro.

Nele, as parcerias foram regulamentadas por meio da Lei Complementar Estadual n. 307, de 11 de outubro de 2005, regida pela Lei Federal n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Elas são formalizadas através da Secretaria de Planejamento e das Finanças (SEPLAN) e da Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP) (MANUAL OPERATIVO RN SUSTENTÁVEL, 2013, p. 23).

Art. 1º. Esta Lei Complementar dispõe sobre normas específicas para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), no âmbito da Administração

Pública do Estado do Rio Grande do Norte, e institui o Programa Estadual de PPP, na Administração Pública Estadual (RIO GRANDE DO NORTE, 2005, p. 1).

Art. 13. O Programa de Parcerias Público-Privadas poderá ser desenvolvido em toda a Administração Pública Estadual, na forma do art. 1º, § 1º, desta Lei Complementar.

Um fator relevante que deve considerado quando se trata das PPPs no setor educacional do RN são as dificuldades que o estado tem encontrado para alcançar as metas relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio. Esse contexto favoreceu a inserção das organizações do Terceiro Setor na educação do RN, visto que “[...] o argumento da transformação da educação pelo atendimento da população carente como forma de superação das desigualdades sociais tem sido potente para a inserção das OSCIPs nas escolas públicas” (COLARES; JEFREY; MACIEL, 2018, p. 84).

De acordo com as informações coletadas junto à representante da Secretaria de Educação (SEEC), no final de 2016, o estado aderiu ao Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 1.145/2017-MEC. Seu objetivo era minimizar a evasão escolar e a defasagem idade-série, elevar o IDEB do Ensino Médio e atender as metas 2 e 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE/RN-2015-2025)⁷, respectivamente.

⁷ As metas 6 e 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015 – 2025) visam oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.

Para subsidiá-lo na implantação desse programa, a SEEC firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o mentor do Modelo da Escola da Escolha, e com seus parceiros: o Instituto Sonho Grande, o Instituto Natura, o Stem Brasil e o Instituto de Qualidade Educacional (IQE). É pertinente frisar que outras parcerias já estavam sendo desenvolvidas na rede estadual de ensino, conforme relato de uma entrevista por ocasião da nossa pesquisa.

[...] àquela altura, eu já estava trabalhando outras parcerias para ajudar a educação do Rio grande do Norte como: programa jovem de futuro em parceria com o Instituto Unibanco, voltado para fortalecer o ensino médio, é por meio de um projeto que envolve circuitos de aprendizagens, o circuito de gestão com foco na aprendizagem, e já tinha identificado o potencial do projeto formar através da parceria com a Fundação Lemann. E no campo do ensino médio e do ensino em tempo integral nós identificamos o potencial do projeto da escola da escolha, implementado pelo ICE, o Instituto de Corresponsabilidade em Educação, em parceria, financiado pelo Instituto Sonho Grande e pelo Instituto Natura. Então eu fiz uma articulação com o Instituto Natura e com o Instituto Sonho Grande, que são os dois institutos que financiam para o ICE realizar o trabalho (RSEEC, 28/05/2020, n.p).

No entanto, na pesquisa, buscamos mapear e discutir o envolvimento apenas das organizações parceiras na Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (2017-2019), um programa de grande escala que abrangeu trinta e dois (32) municípios do estado. No Quadro 1, a seguir, descrevemos os institutos parceiros e os seus objetivos e intenções.

Quadro 1 – Organizações Parceiras na Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ORGANIZAÇÕES	OBJETIVOS E INTENÇÕES
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	O ICE é uma instituição privada sem fins lucrativos que visa a melhoria e a qualidade da educação. Originário do estado de Pernambuco, é conhecido por ter se responsabilizado pela implementação do Ensino Médio Integral no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), em 2004, como projeto piloto de institucionalização da gestão compartilhada entre o setor público e o privado.
Instituto Natura	É uma organização não governamental criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da educação básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social. A união de esforços é a melhor maneira de alcançar objetivos concretos e duradouros. Por isso, o instituto firma parcerias com redes públicas de ensino, institutos e fundações que também atuam pela educação, possibilitando trocas enriquecedoras com foco na melhoria dos resultados educacionais.
Instituto Sonho Grande	É uma organização não governamental que acredita na mudança do país por meio da melhoria da educação básica, de forma mensurável e com escala.
Instituto Qualidade no Ensino (IQE)	É uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
Stem Brasil	Entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do <i>World Fund for Education</i> , com sede em Nova York, e fundada em 2002. Visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil, atua em escolas públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e da iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios.

Fonte: SILVA (2020, p. 101).

A pesquisa deu conta de cinco organizações não governamentais, somente na constituição de um programa. Tal fato reflete na articulação das instituições privadas na educação do RN e demonstra a introdução da lógica mercantilista na educação pública local, agindo nos diversos segmentos da escola. Nesse contexto, o ICE atuou como proponente da Proposta Curricular denominada Escola da Escolha. Esse instituto, a partir da experiência no estado do Pernambuco, vem se desenvolvendo por meio das PPPs em secretarias estaduais e municipais de educação nos estados brasileiros, trazendo padrões gerenciais do mundo empresarial para a educação, através dos instrumentos aplicados na escola, tidos como “novas tecnologias”, incluindo PDCA, planos de ação dentre outros, os quais devem ser gerenciados pelos gestores e seguidos por toda a comunidade escolar. A equipe escolar é orientada a desenvolver suas funções de acordo com os direcionamentos dados pelo instituto, os quais estão nos cadernos instrucionais elaborados por ele próprio. Destacamos o caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que tem por finalidade orientar as ações dos gestores das EEMTIs. Em síntese, o gestor é “obrigado” a adequar-se aos métodos utilizados pelo setor privado, exercendo, assim, uma liderança servidora e menos questionadora, a fim de consolidar-se o modelo da Escola da Escolha, que traz em suas bases o Protagonismo Juvenil, os quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

De acordo com Souza (2006) e Freitas (2014), esses quatro fundamentos estão ancorados nas ideias neoliberais. O protagonismo atribui aos jovens a total responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso. Os pilares da educação resgatam as práticas neotecnicistas, apresentando-se sob forma de um ensino-aprendizagem baseado em resultados. Na Pedagogia da Presença, os estudantes são assistidos pelos

membros da escola, um meio sutil de desresponsabilizar o poder público, no sentido de atender as necessidades básicas. Já a educação interdimensional visa o desenvolvimento pleno dos educandos, embora na maioria das vezes o contexto não seja favorável.

O Instituto de Qualidade do Ensino (IQE) esteve responsável pelas formações para os professores de Língua Portuguesa e Matemática, visando o desenvolvimento das atividades de nivelamento nas escolas. O nivelamento é uma ação emergencial, em consonância com as diretrizes do processo de recuperação da aprendizagem do sistema de ensino, que visa promover habilidades básicas não contempladas no ano escolar anterior à série em curso, desencadeadas a partir de uma Avaliação Diagnóstica de Entrada, que identifica as habilidades que necessitam ser trabalhadas para que os estudantes acompanhem o currículo da série em curso. O STEM Brasil promoveu capacitações para os docentes da área de ciências da natureza, com o objetivo de formar profissionais que atuem com atividades práticas em laboratórios e experimentos. O Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande apoiavam as ações de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Sobre essas organizações, convém salientar que, embora se apresentem como entidades sem fins lucrativos, por vezes, obtêm benefícios (lucros) ao prestarem seus serviços. Em alguns casos, são financiadas pelo próprio Estado, o que se configura como a chamada “Parceira” entre setores.

b) O estado do Ceará (CE)

O estado do Ceará possui 8,843 milhões de habitantes (IBGE) e apresenta o 12º maior PIB do Brasil. A sua distribuição por faixa etária revela uma população ligeiramente mais jovem do que a nacional, na qual 23,6% de pessoas têm entre

15 e 29 anos de idade, sendo que 4,9% têm entre 15 e 17 anos de idade. O estado acompanhou a onda das reformas e aplicou o modelo gerencial desde 2003, o qual foi seguido por todos os representantes que ocuparam o cargo de governador, independentemente do partido político, aplicando e permitindo no setor educacional a redefinição das fronteiras entre o público e o privado.

De acordo com informações do *site*, o Instituto Unibanco foi criado em 1982, com o objetivo de investir na melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas, portanto, apoia ações e projetos em quatro frentes: conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional; produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica; apoiar iniciativas para vencer os desafios do Ensino Médio; ocupar posições estratégicas e intensificar a articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação.

O Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), que lhe garante o alinhamento estratégico e a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos. Ações por parte do setor de empresariado na educação, na história educacional, não são novidades: “O Instituto Unibanco produz e elabora relatórios anuais que visam difundir seu foco na educação, com preferência para a proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5)

A consolidação do IU no Brasil se fez a partir de 2006, com a proposta do Programa Jovem do Futuro (PJF), que te-

ria duração de três anos. Como exemplo, é possível citar o ciclo do Ensino Médio, cujo foco é a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), com o argumento de que seria o modo pelo qual as escolas públicas alcançariam uma melhoria na qualidade da educação pública (IU, 2011). De acordo com Arelaro (2007), esse tipo de processo chama-se “transferência de saber”, posto que ocorre a venda, por instituições parceiras, de kits pedagógicos, com apostilas sem nenhuma adaptação para diversos grupos de alunos, independentemente de sua realidade ou condição de vida. Desse modo, caso o aluno não logre êxito, a responsabilidade pelo insucesso é creditada a ele e à sua família.

Adotando essas políticas na área educacional, onde a percepção de baixa qualidade da educação pública oferecida justifica a tese de que a adoção dessas estratégias – ainda que aparentemente provisórias – colaborariam (pois, são parceiras) para tornar mais eficientes o trabalho educativo e os projetos das escolas, certamente a gestão democrática, com participação popular sempre crescente e suas intermináveis discussões, reuniões, sugestões e cobranças, é empecilho a ser superado por ser desnecessário (ARELARO, 2007, p. 916).

O autor ainda afirma que a implementação de políticas como essa do PJF torna-se cada vez mais previsível. O estado buscará “parceiros” para dividir a responsabilidade educacional, por meio de contratos e convênios com os sistemas privados de ensino e gestão, ficando com a função exclusiva de definir o produto esperado e os seus mecanismos de aferição de qualidade.

Em 2006, o IU decidiu aprofundar o discurso de qualidade na educação e compreender que o problema não era apenas o acesso à escola, “mas, também a má qualidade da educação oferecida que torna ineficiente os pesados inves-

timentos públicos, no setor e perpetua a exclusão social dos pseudoeducandos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

A parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará foi celebrada em 2012 e previa formação para gestores e trabalho conjunto em projetos educacionais, como “aprender para valer”. Porém, em 2013, apresentou-se de forma atuante nas escolas estaduais de ensino médio o Projeto Jovem do Futuro (PJF), em frentes como Gestão Escolar para Resultados (GEpR) e Circuito de Gestão. A expansão da parceria pode ser acompanhada a partir da complexidade dos acordos e da extensão de informações compartilhadas, a fim do monitoramento e da avaliação dos programas.

É importante contextualizar que o estado do Ceará já conseguiu municipalizar cerca de 80% de sua oferta de ensino fundamental e oferece diversas modalidades de ensino médio, profissional, regular e tempo integral. Tal fato auxiliou bastante na definição do público que seria atendido pela parceria público-privada entre Instituto Unibanco e SEDUC-CE.

As interferências do Instituto Unibanco na educação pública também são possíveis graças ao trabalho dos seus gestores, cujo perfil de formação acadêmica nos remete à potencialidade de conhecimentos que esses intelectuais possuem, principalmente, nas áreas da administração de empresas e da economia. A função, portanto, é apresentada em seus documentos, relatórios, webinários, livros, bem como no vasto material multimídia de seus *sites*. Afinal, o Instituto Unibanco é um “intelectual coletivo” que, por meios de seus gestores ou intelectuais orgânicos, amplamente qualificados, contribui para a disseminação da cultura do empresariado brasileiro, no sentido de torná-la consensual no contexto presente.

De acordo com Sandri (2016), os intelectuais orgânicos do IU contribuem para perfilar os jovens do Ensino Médio, estipular padrões de gestão, determinar avaliação escolar, entre outros elementos didático-pedagógicos. A autora afirma que, ao criar conteúdo, eles conseguem intensificar a hegemonia empresarial no contexto educacional, pois, ao transitarem entre os meios e não se enquadrarem exatamente como funcionários do IU, mas ofertando consultoria ou assessoria, utilizam, aprendem e empregam técnicas de outros setores, difundindo, assim, a cultura do empresariado. Apresenta-se, portanto, uma luta hegemônica entre o público e o privado, representados, respectivamente, por servidores públicos na sociedade política e na sociedade civil e, por intelectuais orgânicos. Atualmente, o PJF atende cerca de 659 escolas estaduais, sendo 728 em sua totalidade, interferindo na gestão e na organização das escolas cearenses.

A simbiose entre as organizações não governamentais nos estados do Rio Grande do Norte e o Ceará: implicações na gestão escolar

Os estudos sobre as PPPs nos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará constataram que as instituições são presididas por empresários, com diferentes rubricas jurídicas, mas que juntas exercem influência na construção do currículo e na gestão das EEMTIs. Para Magalhães (2008, p. 21), o empresariado tem a responsabilidade de “[...] trazer para o setor público mais eficiência na gestão dos processos, dada a constatação de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio” (MAGALHÃES, 2008, p. 27). Esse discurso sustenta o ideário neoliberal de um Estado gastador e ineficiente. Para Freitas (2012, p. 386), esse argumento é uma

forma de omitir sua intencionalidade de “[...] criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação”.

Os institutos apresentam o mesmo objetivo: a melhoria da qualidade da educação, em que subjacente está a necessidade de maior oferta de trabalhadores, diminuindo seu preço, sobre a ideia de responsabilidade social e empresarial (FREITAS, 2014). Entendemos que esse posicionamento é uma maneira de os empresários demarcarem espaço no setor público, conforme afirma Freitas (2012). Na seção seguinte, destacaremos as principais implicações.

A partir de uma concepção de administração educacional pautada em práticas gerenciais advindas da esfera pública via parcerias público-privadas, concebe-se que, para se obter o sucesso e a qualidade do ensino, o foco deve estar gestor, por ser este o elo entre todos os sujeitos da escola. Portanto, tem se creditado nos gestores maior responsabilidade para alcançar as metas estabelecidas em decorrência das parcerias entre as secretarias de educação e as organizações não governamentais. Em vista disso, a função dos gestores das EEMTIs passou por significativas modificações a partir da implementação das parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no RN e o Instituto Unibanco, no Ceará. Neste trabalho, enfatizamos o ponto mais destacado pelas gestoras entrevistadas durante as pesquisas, a autonomia, isto é, um dos princípios básicos da gestão democrática (PARO, 2001).

Quanto à autonomia nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro, segundo as informações obtidas com as entrevistadas, há um rígido controle do trabalho desenvolvido. Esse controle é operacionalizado por meio das reuniões/ciclos de acompanhamento, preenchimento de relatórios e documentos cotidianamente.

Na área administrativa, o gestor deve conduzir os processos “burocráticos” da escola desde a organização dos espaços, seguindo as orientações dos manuais de gestão direcionados pelas organizações parceiras. A autonomia pedagógica é afetada à medida que se exige do corpo docente a execução das propostas dos institutos, algumas com conteúdos já programados, retirando destes a liberdade de executarem seus planejamentos. No aspecto financeiro, todos os recursos já vêm programados, impedindo assim o gestor de direcioná-los para outras necessidades.

Mediante o exposto, observa-se a autonomia controlada, a qual é compreendida como opção preferencial para o alcance de resultados. São processos que situam o papel do Estado na gestão de políticas públicas na condição de auditor e avaliador (LIMA, 2008).

[...] o conceito de autonomia das escolas, mas atribuem-lhe um significado instrumental e técnico-operacional, apenas devolvendo certos encargos e responsabilidades de execução das políticas educativas centralmente definidas em nível federal, estadual ou municipal, consoante os casos; criam figuras híbridas em termos jurídicos, como as fundações públicas com regime de direito privado, recentemente estabelecidas para as universidades e institutos politécnicos portugueses; reforçam as lideranças unipessoais nas escolas e universidades, concentrando poderes nos líderes formais [...] (LIMA, 2008, p. 15).

A autonomia no contexto das parcerias enquanto princípio democrático é descaracterizada, tornando-a operacional e uma forma de responsabilização para a execução das políticas educativas.

[...] a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e

privatista da educação. De qualquer forma, a presença deste dispositivo, embora vago, contribui para manter na ordem do dia essa questão (PARO, 2001, p. 77).

A análise que fazemos é que a autonomia, uma das principais marcas da gestão democrática, que foi objeto de luta dos educadores durante o regime militar, vem sendo resignificada a partir de influências de políticas excludentes. Paro (2001, p. 77) chama a atenção com relação à autonomia para não confundirmos descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas.

Além desse aspecto, não poderíamos deixar de mensurar a questão da liderança servidora, em que os gestores são conduzidos à subserviência e precisam enquadrar-se nos padrões empresariais e internalizar uma nova cultura escolar, ancorada em modelos organizacionais que incorporam técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados e responsabilidade. No entanto, compreendemos que a função social da educação perpassa a formação para o mercado de trabalho.

Considerações finais

Este trabalho, resultante das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação POSEDUC/UERN, buscou demonstrar o vertiginoso crescimento das PPPs, no contexto educacional nos estados do RN e Ceará e, ao mesmo tempo, explicitar as suas implicações no que se refere ao trabalho dos gestores escolares.

No decorrer do estudo, observou-se que os grupos empresariais sempre estiveram interessados em arranjos contratuais que promovessem a sua inserção dentro da esfera pública, para executar serviços na área da saúde, seguran-

ça ou educação, deixando transparecer que de algum modo o negócio é lucrativo, levando em conta a formalização das parcerias em diversos estados. Evidenciou-se, ainda, o discurso dos empresários em torno da universalização da educação de qualidade, soando como um apelo à sensibilidade da sociedade civil, uma vez que as classes menos favorecidas almejam isso e jamais irão se opor à tal proposta, ficando assim o campo aberto para as organizações disseminarem seus ideais.

Observaram-se, ainda, as diretrizes gerenciais da esfera privada, expressas na implementação da Nova Gestão Pública, nas ações desenvolvidas na escola pública, escolas sendo gerenciais, como se fossem empresas, e, de forma silenciada, sendo preparadas para privatizações. Através das falas dos entrevistados e das análises dos documentos norteadores, foi possível perceber que os valores, metas, desempenho e ranqueamento estão internalizados em suas atribuições, destacando-se a centralidade da ação do gestor escolar na articulação das relações na escola e como a função acaba tornando-se parceira dessas instituições.

Essas diretrizes chegam à gestão da escola acompanhadas do discurso ideológico de que é preciso modernizá-la, de modo a se alcançar uma educação de qualidade, a qual, sob a ótica e a lógica mercantilista, pode ser aferida por meio de resultados e indicadores de desempenho. Nessa perspectiva, o Estado assume o papel de financiador de resultados, submetendo as instituições escolares, sejam da educação básica, sejam de ensino superior, a avaliações de desempenho, por vezes condicionando a transferência de recursos ao posicionamento da instituição em *rankings* nacionais, desconsiderando, assim, as especificidades regionais e institucionais. Além disso, desconsidera-se que um bom produto deve ser precedido por um bom processo.

Fundamentar a gestão escolar sob a lógica do mercado pode levar a comunidade a buscar, por conta própria, a resolução de seus problemas, seja por meio de parcerias entre as instituições públicas e a iniciativa privada, seja mediante projetos sociais ou voluntariado. É necessário, portanto, compreender que nesse contexto participar significa assumir maior responsabilidade por algo que é dever do Estado. Entendemos que o Grupo Gestor caracteriza uma forma de cogestão entre público e privado no contexto da escola, pois as instituições privadas ditam as diretrizes para a gestão escolar e monitoram o desenvolvimento, enquanto a escola executa a proposta e presta esclarecimentos sobre o andamento da política.

Contudo, essa forma e conteúdo de gestão escolar que transforma os gestores em um parceiro motivador das instituições, com a função de persuadir a comunidade escolar na obtenção de metas e participação nas demandas, enfatiza uma concepção de gestão escolar que minimiza a dimensão política e pública da escola. Com isso, consegue transformá-la em prestadora de serviços educacionais, sob padrões de qualidade empresarial, totalmente distante do ambiente igualitário, equânime e democrático, essencial para uma educação pública de qualidade.

Referências

ABRUCIO, Fernando L. Impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, 1997.

ARELARO, Lisete.R.G. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? Disponível: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrcio->

cad%2010.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia. In: BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Balanço da reforma do Estado no Brasil**: a nova gestão pública. Brasília: Seminário de 06 a 08 de agosto de 2002, 2002b, p. 29-35. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF, 1995.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FERNANDEZ, Rodrigo Nobre *et al.* Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a educação brasileira. **Planejamento e Políticas Públicas – PPP**, Brasília, n. 52, p. 389-408, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/885>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: dá desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/relatório>. Acesso em: 3 abr. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2017. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/relatório>. Acesso em: 3 abr. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2003. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/relatório>. Acesso em: 14 ago. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Cecília Neves e Alderico Toribio. 6. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loquii, 2008.

PROJETO RN SUSTENTÁVEL [2013]. **Manual Operativo** – Primeira revisão do Manual Operativo do Projeto RN Sustentável aprovado pelo Banco Mundial em 10 de maio de 2013. Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <http://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/documentos/arquivo/193205ab6f34b19e62e7a7b87d3b5fa6.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestaride; BALDUÍNO, Maria Aparecida Canale. Projeto Jovem de Futuro: uma Tecnologia do Instituto Unibanco para a Gestão de Escolas Públicas de Ensino Médio. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50/ p. 547-561, set./dez. 2015. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, Miguel Darci (org.). **Relembrando o que escrevi:** da reconquista da democracia aos desafios globais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In: Gestão, financiamento e direito à educação*. [S.l: s.n.], 2001.

PECI, Alketa; SOBRAL, Filipe. Parcerias Público-Privadas: Análise Comparativa da Experiência Inglesa e Brasileira. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 30. 2007, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2007. p. 1-17. Disponível em: http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_subsecao=149&cod_edicao_trabalho=5337. Acesso em: 24 nov. 2019.

PERONI, Vera Maria. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar n. 307, de 11 de outubro de 2005. Dispõe sobre normas específicas para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, institui o Programa Estadual de PPP, na Administração Pública Estadual, e dá outras providências, 2005. **Diário Oficial do Estado**, Natal, 11 de outubro de 2005. Disponível em: http://www.al.rn.leg.br/portal/_ups/legislacao/2019/07/12/8d6334f778930133acfaf7ceal6bf8d1.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública.** 2016. 252f. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Margaret. **Relações Público-Privadas na Concepção de Gestoras de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da 12 DIREC RN (2017-2019).** 2020. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

SOUZA, Regina Magalhães. **O Discurso do protagonismo juvenil.** 2006. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo, 2006.

Parte IV

Formação continuada e
avaliação institucional no
ensino superior

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA

*Maquézia Emília de Moraes
Maria Edgleuma de Andrade*

As exigências decorrentes da sociedade do conhecimento requerem inovações nas instituições educativas e nos saberes profissionais do educador. “O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, 2002, p. 45). Nessa direção, a capacitação profissional do professor é uma das perspectivas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Para compreendermos as TICs na educação, apoiamos-nos na seguinte concepção: “as tecnologias da informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos” (KENSKI, 2009, p. 23). Nesse cenário, as políticas públicas educacionais de formação de professores, pensadas para um contexto em que as tecnologias vêm ganhando força no espaço educacional, são implementadas visando possibilitar o acompanhamento das demandas da sociedade.

Um dos programas que fomentaram a formação de professores e a distribuição de recursos tecnológicos na Educação Básica foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Inicialmente denominado Programa Nacio-

nal de Informática na Educação, foi homologado através da Portaria n. 522, em 09/04/1975, do Governo Federal do Brasil, com a participação do MEC e a iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Em seguida, em 2007, ampliou o fortalecimento do processo de ampliação de tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio para estimular nas práticas escolares o seu uso pedagógico.

Um dos principais alcances deste programa esteve na promoção de uma política de informatização das escolas públicas em parceria com os governos estaduais e municipais, para possibilitar, dentre outras iniciativas, a introdução das tecnologias da informação e da comunicação. Entendemos que o ProInfo teve como proposta principal a prática da informática nas escolas públicas e a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

Nesse contexto, o programa direcionava às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Para atender os seus objetivos, o ProInfo realizou cursos de capacitação para os profissionais da educação familiarizarem-se com as tecnologias da informação e comunicação, atuando na distribuição desses cursos na escola.

No entanto, por estarmos em constantes processos de avanços e retrocessos, o ProInfo teve sua interrupção no ano de 2015, não ofertando mais as formações e recursos às escolas, deixando essa função de possibilitar as formações somente para os Núcleos de Tecnologias Educacionais nas instâncias locais.

Conhecer todas essas prescrições oficiais nos faz entender como o ProInfo esteve imbricado na educação de Mosoró por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM). Para se adequar às metas e aos desafios propostos nos

documentos legislativos, buscou inserir a formação de professores no cerne das tecnologias.

Percurso Metodológico

No que concerne ao debate a respeito do objeto de estudo da pesquisa, discorreremos sobre o campo empírico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, em Mossoró/RN, que foi construído para consolidar as ações do ProInfo. Nessa investigação, realizamos entrevistas com 10 sujeitos, sendo 06 sujeitos atores do NTM e 04 professores cursistas. Observamos 03 cursos de formação de professores e fizemos leituras e estudos nos documentos de implantação do NTM, como também nos relatórios de planejamentos, nos roteiros de visitas às escolas, nos relatórios de descrição do estado atual das tecnologias na escola e seus (des)usos.

A partir das falas dos sujeitos, apresentamos as implicações da formação continuada do NTM e as mudanças e resistências que estão em torno da profissão docente para lidar com as tecnologias em sala de aula. Portanto, cremos que “o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências” (MAINARDES, 2006, p. 60). Desse modo, a interpretação não se encerra no espaço do Núcleo, ela se estende a todos os sujeitos envolvidos com essa instituição.

Ao construirmos essa reflexão, aproximamo-nos do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, lócus da pesquisa. Localizado na Escola de Artes, na Avenida Alberto Maranhão, 2255, Bairro: Centro, Mossoró/RN, atende as escolas municipais de Mossoró tanto da zona urbana quanto da zona rural. Essa aproximação inicial se deu na apresentação do nosso projeto de pesquisa, para possibilitar a aceitação do estudo

nesse espaço. Vale ressaltar que entendemos como pesquisa exploratória o primeiro exercício de uma pesquisa científica que se caracteriza no campo empírico. Respalda-nos na concepção de Santos e Noronha (2005, p. 56), que evidencia: “Os estudos exploratórios consistem em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais”.

Nessa exploração, pudemos apontar que uma das ações do ProInfo em Mossoró é a oferta de um laboratório com a lousa digital, projetores, computadores multiterminais, a partir do que o NTM faz um acompanhamento, avaliando os usos, auxiliando em reparos técnicos e promovendo formações para gestores escolares e professores aproveitarem os recursos existentes nas escolas.

Por atentarmos para um único lócus, que é o NTM, compreendemos que nosso estudo se trata de um estudo de caso: “Categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Usamos essa metodologia para vislumbrar o que há de mais particular nessa instituição, o que merece ser investigado, que, nesse caso, é o modo como eles recebem as políticas e as buscam articular com o seu contexto, fazendo o trabalho dos atores, nesse espaço, ser característico.

Na imersão do campo, utilizamos como instrumento de anotação pessoal o diário de pesquisa, como possibilidade de registrar o caminho percorrido. Sobre esse instrumento de registro, Barbosa e Hess (2010, p. 55) esclarecem que o que é escrito no diário “desperta reflexões ou sentimentos, [...] anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias que cruzam o campo das preocupações apresentadas”. O diário é um registro reflexivo em que as anotações estão impregnadas de percepções e anseios, permeadas de sentimentos que se originaram no decorrer do

acompanhamento dos cursos de formação.

Vale salientar que tais observações aconteceram no período noturno. Os cursos noturnos são os que possuem mais adesão dos professores da rede municipal, em virtude de muitos ensinarem em mais de um horário e destinarem o período noturno para a formação continuada. Isso nos fez perceber a ausência de políticas de formação de professores que possam ampliar as possibilidades de envolvimento dos professores no prosseguimento dos seus estudos, sem ter a necessidade de, além de trabalhar dois horários, ter que dispor de mais um turno para poder adquirir mais conhecimento.

As tecnologias e a formação docente nos documentos oficiais

Conforme Delors (2000, p. 1920), “é também indispensável que a formação inicial e, mais ainda a formação contínua dos professores, lhe confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos”. Os professores necessitam adquirir conhecimentos específicos para apropriarem-se das TIC como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o livro didático não é mais o único recurso pedagógico munido de informações. Nesse contexto, a educação pode aperfeiçoar o potencial da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

No tocante à inserção das TIC na educação, convém realizarmos uma breve explanação das orientações para a formação docente no contexto das tecnologias na educação a partir dos marcos legais, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), construída em parceria com a UNESCO e o MEC, documento que oferece elementos para a universalização da educação, e o Marco de Ação de Dakar (Senegal, 2000), que representa um repensar das políticas edu-

cacionais brasileiras em sintonia com o contexto atual. Ainda, o Fórum Mundial de Educação 2015/2030 (Incheon, 2015, Coreia do Sul) traz propostas para reconhecer o papel da educação para o desenvolvimento social do sujeito.

Esses dispositivos legais, construídos pela sociedade civil, apresentam também orientações para a educação, inclusive na promoção das TIC como artefatos de influência para o desenvolvimento educacional. Nessa conjuntura, há o entendimento das TIC a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que já trazia em suas prescrições oficiais a relevância destas nos campos educacional e profissional.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

Mediante a afirmação presente na Declaração Mundial para Todos, conhecida como a Declaração de Jomtien, compreendemos as tecnologias na educação como um contributo para aprimorar a qualidade da educação básica. Isso pode acontecer mediante o uso das tecnologias que na educação venha a transcender um ensino conteudista e fragmentado. A utilização das tecnologias pode fortalecer um ensino interdisciplinar, na medida em que aproveitamos algum recurso que possa ser usado para construir diversos conhecimentos, sobretudo para além da sala de aula. Recorrer às novas tecnologias para atingir os objetivos da educação para todos também é uma das estratégias do Marco de Ação de Dakar (2000). Construído dez anos após a Declaração de Jomtien, sendo uma oportunidade para 164 países, inclusive o Brasil, mais

uma vez se assumem compromissos com a educação, propondo-se a alcançar metas e objetivos globais no seu contexto local de ensino até o ano de 2015.

É preciso aproveitar o potencial das TIC para fortalecer os sistemas de administração, desde os ministérios centrais passando pelos níveis regionais até a escola, para aperfeiçoar o acesso à educação por comunidades remotas e desfavorecidas; para dar apoio ao desenvolvimento profissional inicial e continuado dos professores (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 25).

Mais uma vez, é reforçada nesse documento a necessidade de investimento na formação docente com base nas TIC. Percebemos que as orientações das tecnologias, sejam na formação do professor, sejam para a inserção na educação, estão imbuídas nos principais documentos norteadores da educação, assim como reforçado atualmente na Declaração de Incheon. Esse documento contou com a participação para sua produção textual de mais de 100 países, inclusive o Brasil participou desse evento, no qual foram arquitetadas futuras metas para a educação a serem atingidas nos próximos 15 anos, de 2016 a 2030. Ressaltamos no novo rumo para a educação presente na produção do texto da Declaração as potencialidades das TIC para a educação: “Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 2).

Na conjuntura atual, há um intenso reconhecimento das TIC no campo educacional, como podemos perceber no texto oficial da Declaração de Incheon. Entretanto, a ideia de apropriação das TIC para a disseminação da informação é um dos maiores desafios da educação em transformar a informa-

ção, aglutinada com as tecnologias em produção do conhecimento, um saber que é concebido na relação consigo mesmo e com o outro, bem como reforçado nos principais documentos norteadores no cenário global acerca das TIC e suas influências na educação. Essas orientações implicam desdobramentos pertinentes no Brasil em seus documentos oficiais da educação, tais como a LDB no 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – Lei no 13005/2014 –, em que também reforçam o uso das tecnologias na formação docente.

Ao sabermos da participação nos cursos, buscamos conhecer as motivações de cada docente para participar. Os interesses foram diversos, em virtude das singularidades e perspectivas de cada sujeito. Em cada discurso construído, tecemos reflexões que se originam da motivação singular dos sujeitos. Cada um deles chega até a sala de aula do NTM com um interesse diverso, de modo que o professor formador que se encontra no Núcleo recebe esses anseios para poder auxiliar o professor a se descobrir na interação com as tecnologias.

Eu senti a **necessidade** de conhecer alguma coisa. Teve momentos que eu sentia que os alunos estavam chegando, por exemplo, com o celular de tecnologias avançadas que eu não sabia nem mexer. Eu pegava o notebook e levava pra sala de aula, mas às vezes eu não sabia como mexer. Aí o meu aluno, de 3º e 4º ano chegava e me ajudava. Então eu vi que pra eu atuar como educadora eu necessitava adquirir esses conhecimentos (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Verificamos no discurso de Gualberto o elemento necessidade que emerge da sua prática educativa. Podemos inferir que no contexto atual as tecnologias, permeando todos os espaços e ocupando também a escola, fazem com que os sujeitos que ainda não as conhecem sintam-se coagidos a se apropriarem desses recursos na educação.

É no contexto da prática que o ato de educar, enquanto um ato político, contribui na formação do sujeito. Como observamos no estudo do Ciclo de Políticas em Contexto, é no citado contexto que as políticas são reinterpretadas. A fala de Gualberto mostra a interpretação que ela faz do NTM como um espaço de aproximação da sua prática docente com as tecnologias.

No curso observado, em que Gualberto (2016) participou, fizemos o seguinte registro de seu depoimento sobre a contribuição do Núcleo em sua docência. A professora formadora realizou uma discussão acerca da formação do sujeito na sociedade atual e solicitou que a professora Gualberto contasse sua experiência com as tecnologias após a participação em um dos cursos. Deixamos essa narrativa registrada no nosso diário a partir da escuta do seu depoimento.

Bem, eu não sabia manusear as tecnologias, eu tinha muito medo, ficava só aperreando os colegas e morrendo de vergonha por isso. Porque eu não sabia nem ligar a caixa de som da escola e nem o som do notebook, quando eu ia passar vídeo sempre pedia ajuda. Às vezes eram mesmo os alunos que ligavam por mim. Mas quando comecei a participar dos cursos do NTM fui muito incentivada a não ter medo. A minha professora formadora me orientou até a comprar um celular que tivesse múltiplas funções para eu perder o medo das tecnologias. Comprei logo um celular de última geração para aprender a mexer e fui perdendo o medo. Isso facilitou muito a minha vida, pois no curso eu também fui perdendo o medo dos outros recursos e hoje eu já sei ligar até o multimídia sozinha (DIÁRIO DE PESQUISA, 25 DE AGOSTO DE 2015).

A afirmação da professora de que não sabia ligar um computador merecia um diálogo nesta escrita. É importante percebermos que a falta desse conhecimento inibia a professora pela angústia do desconhecido. No entanto, a estranheza

e o desconhecimento com novos artefatos na educação deveriam gerar a inquietação, a busca pelo conhecer, a curiosidade epistemológica do aprender. Ainda, podemos compreender que se a professora tivesse desenvolvido uma rejeição às tecnologias isso afetaria consequentemente os alunos, uma vez que a afastaria de perceber as potencialidades das TIC no ensino-aprendizagem. Por esse viés, podemos inferir que o medo e a ausência de qualificação estavam gerando a resistência da professora a um novo aprendizado com as TIC.

O enfrentamento do medo não seria uma tarefa fácil, sendo, sobretudo, desafiador, principalmente quando se apresenta ao professor a relevância do uso das tecnologias na aula. Percebemos uma nova relação nesse cenário relatado pela professora: o aprender e o ensinar entrelaçados na relação com as tecnologias. Desse modo, quem ensinava a criança, hoje também aprende com ela o uso das tecnologias no espaço da escola. “O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula” (KENSKI, 2009, p. 103). Nessa direção, amplia-se o sentido da reinvenção do perfil do professor, da busca por novos saberes, como é ressaltado na fala da professora Zeuda, quando buscamos conhecer as suas motivações para estar nos cursos do NTM.

Uma necessidade muito grande a desenvolver, né, aprender pra acompanhar, pelo menos tentar acompanhar o mundo digital, a era digital. [...] E na verdade eu aprendi, porque na verdade eu me sentia uma criança que você mesmo viu lá, uma criança quando ela está aprendendo as primeiras letrinhas. Porque é uma **necessidade** tão grande que eu tinha e ainda tenho, não estar completo, não estar 100%. Então preciso mais, pra acompanhar o mundo que a gente vive hoje, na era digital. A gente tem que saber passar um e-mail, é passar uma mensagem pra uma colega né, um aviso uma

coisa, não é só lazer, é pra mim **necessidade**, pra mim não é lazer não, é **necessidade** (ENTREVISTA ZEUDA, DEZEMBRO DE 2015).

A necessidade também é uma das motivações reforçadas pela entrevistada Zeuda, na medida em que a educação não consegue neutralizar-se diante das tecnologias que estão agindo em seu espaço. A era digital na qual estamos imersos por meio de dispositivos móveis, brinquedos eletrônicos e equipamentos eletrônicos provoca na docente essa compreensão de perceber a importância da participação nos cursos como uma oportunidade de envolver-se com as tecnologias e alegrar-se com a descoberta. “A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 22). Como bem ressalta Zeuda no seu discurso, ela se sentia como criança quando descobria algo novo durante sua participação no curso. Nessa relação de tornar-se uma criança em meio a um computador, entendemos um novo desejo pulsante pela aproximação com as tecnologias, não sendo mais percebida como uma necessidade, mas como uma curiosidade epistemológica do aprender.

Nessas implicações reveladas do professor com as tecnologias, conseguimos entender a relevância do papel do NTM para mediar essas aproximações. Nesse sentido, podemos compreender que no contexto da prática a atuação dos atores é construída e legitimada quando alcança interferência na prática dos professores do município. Vale ressaltar que essa transformação não se dá apenas pela participação dos professores em cursos de capacitação, mas também quando eles descobrem que essa relação com as tecnologias pode favorecer seu processo de ensino, de modo que essa descoberta pode ocorrer tanto na participação como professor cursista

como quando ele está no chão da escola vivenciando a docência em sua prática.

Trazemos a fala da entrevistada Andrade sobre como ela se percebia durante a participação nos cursos do NTM.

Quando você tá num lugar onde nem todo mundo domina aquele tipo de conhecimento, você não fica aquém. E lá você viu que não era só eu, tinha outras pessoas do mesmo jeito que eu, que tinha as mesmas dificuldades e que tinha os mesmos anseios e que lá eu me senti igual aos outros. Acho que talvez igual aos nossos alunos quando chegam na sala de aula com aquelas expectativas e que a expectativa que eu tinha do curso eu alcancei (ENTREVISTA ANDRADE, DEZEMBRO DE 2015).

Quando buscamos nos concentrar no NTM de Mossoró, fomos descobrindo quais as interferências que este tem causado na formação do professor com as tecnologias, tendo em vista que uma de suas atribuições consiste em “capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência” (BRASIL, 2007, p. 6). Desse modo, almejamos conhecer as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos que participaram dos cursos introdução à educação digital, redes de aprendizagem e lousa pedagógica como ferramenta pedagógica.

Quando nós começamos lá, nós não sabíamos nem ligar e desligar o computador. Tudo aqui na escola que a gente precisava fazer era através de [Chagas], que é professora do Núcleo hoje. Na época, era professora daqui da escola. Então, foi tudo, a ligar e desligar computador, a pesquisar, a procurar aulas interessantes. Enfim, tudo, tudo nós aprendemos através do Núcleo (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Um dos benefícios da implantação do Núcleo de Tecnologia no município diz respeito ao fato de que este trouxe a acessibilidade do professor de aprender em conjunto com os demais professores que se encontram numa situação de des-

conhecido com as tecnologias, tendo a oportunidade de conhecer e ampliar os seus conhecimentos acerca desses recursos.

Durante o período de observação, estivemos presentes no curso de lousa digital, no qual dois professores participantes descreveram suas compreensões sobre essa tecnologia. “É bom a lousa porque não suja as mãos”. O outro professor ressaltou: “Ah, como é bom, assim eu não vou mais precisar do quadro duro” (DIÁRIO DE PESQUISA, 13 DE AGOSTO DE 2014). Com a lousa, ele poderia fazer muito mais do que escrever, pois o professor pode movimentar toda a sua aula com a lousa, trazendo imagens da internet e expondo na lousa. Também, pode ampliar a imagem, escrever sobre ela, usar um vídeo e dar pausa e tirar foto daquela cena capturada, além de trabalhar com som, texto. Tudo isso a lousa permite e, como diz o professor, o quadro-negro não amplia essas possibilidades.

A professora Zeuda já trouxe outro aprendizado que para ela foi também significativo. “A pesquisar na internet. Trabalhar os jogos com as crianças com mais facilidade, pra mim se tornou tudo mais fácil. Pesquisar alguma atividade pra eles. Enviar um e-mail pra uma pessoa que eu não sabia” (ENTREVISTADA ZEUDA, DEZEMBRO DE 2015).

É no cruzamento das aprendizagens dos sujeitos que percebemos o relacionamento que foi se estabelecendo entre o professor e as tecnologias a partir do envolvimento com o Núcleo. Esse contexto demonstra que as políticas de implantação de tecnologias na escola precisam evidenciar não somente a quantidade de recursos investidos na escola, mas, sobretudo, qual a relação que o professor tem construído com esses recursos e como os professores estão se apropriando destes para fortalecer o ensino. A partir dessas mudanças de concepções e interferências na prática do professor, podemos confirmar junto aos autores a seguinte reflexão: “Como Ball (1994) sugere, é importante evitar a noção de que as políticas

são sempre respondidas de forma negativa ou que as políticas são coercitivas ou retrógradas” (MAINARDES, 2006, p. 155).

Não obstante, sabemos que o NTM na sua prática tem procurado adotar práticas que mobilizem o professor no uso das tecnologias na escola. Diante dessa demanda, buscamos perceber as resistências existentes no discurso dos professores que dificultam o uso das tecnologias na escola. Uma das limitações apresentadas na fala de Gualberto consiste na pouca quantidade de computadores para uma grande demanda de alunos, bem como no acesso à internet no espaço da aula.

As turmas aqui são muito numerosas. A gente tem de 28 a 30 alunos. Às vezes nós estamos com seis a sete computadores funcionando. Aí pra gente levar a turma é um problema. Não pode levar, digamos 14 alunos, ficar 2 alunos em cada computador. Então, a gente tem essa grande dificuldade. Também, temos a dificuldade com relação à internet. Por exemplo, eu trago o notebook pra aqui [sala de aula], mas aqui já não alcança o sinal (ENTREVISTA GUALBERTO, MARÇO DE 2016).

Na fala de Gualberto, podemos evidenciar que os computadores existentes no laboratório de informática da escola não estão adequados para atender uma demanda de 30 alunos. No entanto, é certo que esse espaço não pode ficar avulso, pois pode tornar-se um espaço de pesquisa de alunos, em atividades repassadas para eles. Sabemos que em muitos lugares ainda vivemos a exclusão digital, tendo em vista que as pessoas não possuem acesso a computadores em suas residências; nesse caso, a escola seria uma possibilidade de aproximação do sujeito com as tecnologias. Outro fator pertinente é a ausência de internet na escola, o que dificulta o acesso a redes e a vivência de uma cultura digital, que, por meio do ciberespaço, transcende as paredes da escola.

A escola é um dos primeiros espaços de inclusão digital, ideia apregoada no ProInfo. Conforme Bonilla (2010), a for-

mação da cultura digital é imbuída no processo formativo da escola, posto que este é um espaço de interação dos jovens na cultura do seu tempo atual, marcada pelos processos digitais. Nesse sentido, quando a escola não se adequa a esse contexto contemporâneo, traz implicações também na formação do sujeito. Dessa forma, o NTM buscou organizar no seu plano de trabalho propostas formativas para possibilitar às escolas o acesso ao conhecimento da cultura digital.

Nas salas de laboratório, acontecem os cursos ministrados, havendo também uma sala onde funciona o setor administrativo e pedagógico e serve de espaço para o planejamento pedagógico e a organização administrativa de todo o NTM. Há ainda uma sala para suporte técnico. Podemos enfatizar que, apesar de seu espaço estar voltado para ações de porte pequeno, é um lugar acessível aos professores, pois, por localizar-se no centro da cidade, contribui para a acessibilidade dos docentes e demais sujeitos escolares que estão nos cursos de formação.

Figura 1 – Registro fotográfico da infraestrutura do NTM



Fonte: Registro feito no lócus da pesquisa.

É nesses espaços que os professores do município se agrupam nos cursos para buscar conhecimento ou resgatar os já construídos acerca das tecnologias. Nas salas dos laboratórios, professores das diversas funções chegam com a curiosidade aguçada, querendo saber mais sobre como usar as tecnologias na educação. Tal comportamento foi diagnosticado durante a observação, quando um professor, em sua participação no curso lousa digital, falou para toda a turma: “Eu vim pra cá pra saber também como é esse negócio de usar *slide*, porque eu só uso o quadro por que eu não sei” (DIÁRIO DE PESQUISA, 03 DE SETEMBRO DE 2016).

Portanto, o papel do Núcleo precisa estar bem articulado com as necessidades pedagógicas dos docentes, visto que eles chegam com expectativas diversas e cada um tem o desejo de atender às suas necessidades pedagógicas.

Desse modo, é nesse espaço ou nas próprias escolas que o NTM vem realizando o seu trabalho de formação no contexto das TIC e de assistência técnica e pedagógica, o que nos leva a refletir sobre a responsabilidade dessa instância no contexto local. Ao tratar do impacto desse Programa para a educação do município, o técnico do Núcleo apontou a seguinte compreensão:

O trabalho que o Núcleo desenvolve hoje, na minha opinião, é importante nas escolas, por quê? Porque se você recebesse os equipamentos, já pensou mesmo que não existisse o Núcleo esse monte de computador, a gente sabe que a maioria das vezes o uso não é 100%, mas já pensou se não tivesse o Núcleo nessa capacitação pedagógica? Como seria que estariam sendo usados esses equipamentos? Onde estariam? Então seria uma grande perda de recursos destinados da educação para própria educação que não tava sendo colocada em prática. Eu vejo o Núcleo como uma opção muito importante dentro do processo de ensino e aprendizagem de educação do município (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).

É possível perceber na fala desse sujeito a relevância das capacitações pedagógicas do NTM para o uso das tecnologias. Um fator que podemos evidenciar é que seu discurso traz claramente sua preocupação com o (des)uso dos computadores. Por lidar com assistência técnica no Núcleo e nas escolas, verificamos que faz menção ao investimento financeiro do governo com as tecnologias nas escolas e preocupa-se com a possibilidade de não haver retorno na educação, reforçando o que o participante da pesquisa reflete na sua fala no momento da entrevista: “então seria uma grande perda de recursos destinados da educação para própria educação que não tava sendo colocada em prática” (ENTREVISTA SILVA, DEZEMBRO DE 2015).

Isso posto, ficamos conscientes da necessidade da continuidade do trabalho do Núcleo de Tecnologia no município, conhecido por todas as escolas municipais como o fio condutor das tecnologias com a escola. Vejamos as propostas de formação realizada para os profissionais da educação e comunidade escolar.

Quadro 1 – Ações formativas do NTM para a rede municipal de ensino de Mossoró/RN no período de 2015 e 2016

ATIVIDADE	NOME	PÚBLICO-ALVO
Projeto	Informática da comunidade básico e avançado (120 h).	Alunos do 6º ao 9º ano, pais de alunos e servidores da rede municipal.
Projeto	Aluno monitor: protagonismo e tecnologia (40h).	Alunos da rede municipal (6º ao 9º ano).
Curso	<i>Blog</i> como ferramenta pedagógica (30h).	Funcionário responsável pela criação e manutenção do <i>blog</i> da escola.
Curso	Gestão e tecnologia (60 h).	Supervisores e gestores.
Curso	Tecnologias digitais e práticas de alfabetização (60h).	Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Curso	Lousa digital como ferramenta pedagógica (30h).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Dinamizador do laboratório de informática: agente da inclusão digital escolar (08h).	Funcionários e professores regentes do laboratório.
Oficina	Planejando atividades interativas com a mesa digital (playtable) (08h).	Professores da Educação Infantil.
Oficina	Lousa digital como ferramenta pedagógica (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Mesa digital: aulas lúdicas e interativas (na escola).	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).
Oficina	Sala de aula e laboratório de informática: uma parceria de sucesso (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.
Oficina	Projeter multimídia: ampliando possibilidades pedagógicas (na escola).	Funcionários e professores da rede municipal.

Fonte: Elaborado a partir dos relatórios de planejamento das atividades formativas do NTM do 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016.

Podemos observar com base no quadro acima que a demanda do NTM se preocupa não somente com docentes e discentes, mas estende sua prática formativa também para pais de alunos e comunidade escolar, transpassando os muros da escola. Partindo desses elementos, dialogamos com atores do NTM para nos inteirarmos acerca de como são elaborados os cursos criados no NTM.

Ainda, podemos contemplar uma formação ampliada para o uso das TIC na educação, sendo notáveis as ações pertinentes decorrentes do NTM para promover as tecnologias na educação na rede municipal de ensino, por meio de projetos, oficinas, cursos ou palestras nas escolas. Cremos que essas ações de formação presentes no quadro supracitado fa-

zem parte da singularidade do NTM de Mossoró, que amplia seus espaços e sujeitos da formação continuada para alunos, sujeitos da comunidade, pais e professores e quaisquer outros profissionais da educação que desejem se aproximar dos recursos das tecnologias no contexto educacional, de modo que o NTM busca atender essa demanda.

Considerações finais

Nesta pesquisa, foi evidenciado que não há formação para atuação no NTM destinada pela gestão municipal, tampouco federal, sendo um dos entraves recorrentes para o uso das TIC nos processos educativos. A esse respeito, afirmamos a necessidade de investimento para a qualificação docente daqueles que assumem o compromisso de formar professores para aproximá-los do uso das TIC na escola pública. Dessa maneira, mostra-se urgente que propostas políticas sejam construídas para apoiar os profissionais da educação a continuarem nessa tarefa de acoplar a escola no contexto atual da sociedade tecnológica em que estamos inseridos.

Vale salientar ainda que a aproximação com os instrumentos metodológicos, tais como entrevistas, observação, leitura nos documentos oficiais e aqueles que são construídos no próprio contexto local, bem como no *site* oficial do programa, foi crucial para alcançarmos os resultados. Realizamos entrevistas com 10 sujeitos, sendo 06 sujeitos atores do NTM e 04 professores cursistas. Observamos 03 cursos de formação de professores e fizemos leituras e estudos nos documentos de implantação do NTM, como também nos relatórios de planejamentos, nos roteiros de visitas às escolas, nos relatórios de descrição do estado atual das tecnologias na escola e seus (des)usos. Ainda, apropriamo-nos dos documentos oficiais do ProInfo nos seus Decretos e nos relatórios de avaliações.

Todos esses instrumentos metodológicos de análise empírica permitiram construir o caminho do estudo para se chegar aos principais achados.

Outro achado a se considerar são as divergências que se originam quando a gestão, seja municipal, seja estadual, não assume suas atribuições determinadas no ato da adesão ao programa, o que implica dificuldades para as escolas de operar com as tecnologias por não haver também um espaço adequado e destinado ao uso desses recursos, que requerem toda uma estrutura física pensada para eles. Essa situação vivenciada no contexto local surge como uma espécie de denúncia que nos faz pensar em que medida os governos locais assumem compromissos desafiadores que demandam investimentos para operar com essas ações.

Referências

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BONILLA, M. H. **Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas**. Salvador, ano XXII, n. 34, jun. 2010.

BRASIL. **Decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo.

DAMASCENO, H.; BONILLA, M. H.; PASSOS, Maria Sigmar. Inclusão digital no ProInfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-42, jan. 2012.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 10 set. 2016.

DECLARAÇÃO de Incheon 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009. 157 p.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAINARDES, J. (org.). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MARCO DE AÇÃO DE DAKAR. **O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED. Ação educativa, 2001. 70p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio. Tecnologias e Novas Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 11, 2006.

SANTOS, Clóvis Roberto; NORONHA, Rogéria Toler. **Mono-grafias científicas**: TCC- dissertação – tese. São Paulo. Avercamp, 2005.

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

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA AVALIADA PELO SISTEMA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/UERN/2012

Magnólia Maria Oliveira Costa
Francisco Ari de Andrade

Ao refletirmos acerca das políticas de avaliações, devemos levar em consideração que toda ponderação sobre educação, para ser completa, precisa abarcar um olhar sobre as transformações da sociedade, sem deixar de ressaltar sobre o futuro, refere-se as mudanças e as transformações que sempre existiram e fazem parte do cenário atual sendo apontado como o *slogan* de ordem, voltado para a flexibilidade, a simplicidade e, principalmente, a busca desenfreada de informações com vista para o futurismo. Ainda, dentro desse cenário é categórico para os profissionais instruírem-se, não somente seguirem, mas, sobretudo, operarem de acordo com ele.

É mister que a educação emergja de uma ideia do futuro, sobretudo, entendendo que abordar a educação na perspectiva do vindouro incorre em uma tarefa coalhada de riscos, porém é importante exercer essa empreitada, pois todas as leis educacionais são elaboradas visando o futuro.

No desenho atual do modelo de sociedade, a tecnologia e a elevada industrialização influenciam grandes potenciais de incremento para as diferentes esferas da sociedade humana de modo universal e as formas de avaliar vão se configu-

rando de acordo com o contexto temporal em todas as esferas, principalmente no sistema educacional. Nesse sentido, o processo de avaliar compreende dedicação que envolve, sobretudo, confiança e valorização nas possibilidades do aluno, a fim de que estes tenham autonomia para construir suas próprias verdades e seus interesses pessoais e coletivos.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem compõe um conjunto de advertências acerca do exercício da instrução e da aprendizagem sobrepostas, sobretudo, no recinto de aula, onde a avaliação tem a finalidade de, além de examinável, também processual, com vistas a atender todos os estudantes. Para que aconteça uma avaliação com eficiência, o professor precisa fazer questionamentos sobre sua forma de avaliar e entender e levar em consideração o desenvolvimento do aluno em relação às suas próprias expectativas e sua autonomia.

Portanto, avaliar não é tarefa simples, em especial no processo de aprendizagem, mas pode ser um ato de coragem responsável e amoroso de modo permanente e compartilhado, respeitando sobretudo, os saberes dos educandos. De acordo com Freire (1996, p. 38-39), “[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. Podemos interpretar que, nas palavras de Freire, a avaliação é um processo de comunhão, em que o fator avaliação dever atender ao professor e ao estudante em formação. Em consonância com Costa (2021, p. 149), “a avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar dos educandos são elementos essenciais da docência”. Destarte, os elementos são necessários para que os professores possam avaliar a autonomia e desenvolvimento dos alunos.

O interesse na temática emerge a partir das inquietações de compreender o processo de avaliação institucional dos professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como também das discussões e reflexões em leituras propostas pelas disciplinas cursadas no doutorado em educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificamente na cadeira de História da Educação.

O estudo objetiva analisar o sistema de planejamento e a avaliação institucional da UERN no exercício letivo de 2011 e de 2012.1, tomando por base uma professora prolabore da Faculdade de Educação (FE), para entender como se sentem os professores avaliados, bem como a forma que estes vivenciam esse processo de suma importância para suas práticas e as contribuições para a abertura de novos conhecimentos no âmbito da referida universidade

O encontro com o objeto de pesquisa

Avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Avaliação é, fundamentalmente, acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor precisa caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o caminho da aprendizagem (Jussara Hoffman).

De acordo com Hoffmann (1993), a avaliação é o processo que revela como e o que o aluno aprendeu, como ele mudou seu jeito de pensar, alcançando as expectativas previamente traçadas. Partindo das palavras citadas, começamos a situar os leitores em nosso estudo. Então, vamos iniciar abordando brevemente a pertença¹ como objeto de estudo, o qual advém

¹ Entendendo que, para a realização de uma pesquisa, o primeiro passo é a pertença. O sentimento de pertencimento é uma ligação psicológica entre colaborador e empresa, em que o pesquisador se vê como parte de uma instituição, formando, assim, um grupo social cuja unidade e

de anos de anos de cumplicidade para com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O início de toda essa convivência acontece no ano de 1998, ao ingressar na graduação em Pedagogia como a realização de um sonho. No percurso, em busca de formação e de novos conhecimentos, como também pelas imposições do mercado de trabalho, vou ao encontro da Pós-Graduação *lato sensu* na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro ponto que merece destaque com relação ao objeto do estudo é a escolha do lócus da pesquisa, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que se justifica a partir da relação existente da pertença com minha trajetória de vida durante a aproximadamente dez anos de contribuição na mesma, tanto como professora da faculdade de educação quanto como aluna da pós-graduação e do curso de História, além do mestrado em educação.

Vale ressaltar, também, o fato de ter feito parte na construção da história da UERN em fases distintas da minha vida e formação, como professora, nas disciplinas, Didática, Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação, História da Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Estudos Introdutórios I, II, III, Filosofia da Educação, Introdução à Didática, Orientação de projeto de Monografia e Estágio Supervisionado I, II, III, de forma fundamental para o entendimento da melhoria da minha prática e realização pessoal. A cada semestre, cada turma que iniciava era um misto daquele companheiro frio-zinho na barriga de expectativas. É importante salientar também a participação no PROFORMAÇÃO², com as disciplinas ministradas.

permanência fazem sentido para ambos.

² Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO).

A partir de vivências e sentidos, a disciplina de Estágio Supervisionado possibilitou o impacto das experiências vividas durante os anos de docente, como um bálsamo confortante, me sentia como uma espécie de oleiro³, a moldar suas peças com as próprias mãos, oleiro no sentido de prazer de fazer parte do momento dos alunos enquanto estagiários. As visitas às escolas campo de estágio eram verdadeiros presentes, que guardo na minha memória com muito zelo e carinho.

Meu caminhar continuou no ano de 2004 prestei processo seletivo para professor do PROFORMAÇÃO em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), a qual “[...] Atribui a cada Município e, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância” (Art. 87, parágrafo 3º, inciso III), de tal modo que, até o fim da Década da Educação (ano 2006), somente sejam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87 parágrafo 4º).

O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino do país.

Até o último ano permaneci no programa até o último ano. Inicialmente, fui selecionada para ministrar aulas no município de Caicó e nos anos seguintes passei a exercer a docência nos municípios de Currais Novos e Apodi.

³ Artesão responsável por fabricar e comercializar objetos feitos de cerâmica.

Ainda no afã de obter informações e formação para se tornar pesquisadora, como também em busca da realização de mais um sonho, ingressei em outra graduação, dessa vez no Curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ser historiadora era um sonho há muito guardado bem secreto. No ano de 2007, prestei processo seletivo para professor da Faculdade de Educação na qualidade de prolabore, no curso de Pedagogia. Nesse ínterim, dividia meus horários entre professora e aluna, por vezes no Estágio Supervisionado na condição de discente e docente, o que muito contribuiu para minha formação.

No ano de 2016, entrei mais uma vez na universidade como aluna do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Essa oportunidade abriu portas para o doutorado. Por intermédio da professora Ana Lúcia Aguiar, fui convidada para participar como ouvinte na disciplina do professor Francisco Ari de Andrade, “História e Memória da Educação”, por minha pesquisa se aproximar das discussões do professor, de pronto aceitei na certeza de que seria mais um momento importante para a minha formação. Cabe ressaltar o prazer de poder estar presente na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma universidade reconhecida internacionalmente pela qualidade do ensino e pela qualificação e formação do quadro de docentes.

Passei a frequentar as aulas na UFC no ano de 2018 como aluna ouvinte, onde estive presente nas disciplinas Educação Brasileira, História e Memória da Educação I, História e Memória III. Participei de Coletâneas de livros com produções de artigos, do grupo de Pesquisa em educação NHIME e da Calçada Literária. Tudo esse percurso serviu de preparação para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFC).

Sistema de Planejamento e Avaliação Institucional

Esse processo tem início a partir dos questionamentos sobre as cátedras de instrução, bem como pesquisa e extensão, através da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), que estabelece em suas políticas a necessidade de obtenção de um diagnóstico do ensino superior diante da sociedade visando traçar as diretrizes para um novo perfil de universidade para os vindouros, com o intuito de melhoria do ensino superior.

A Secretaria de Educação Superior da Educação e do Desporto (SESu/MEC), em conjunto com outros órgãos de ensino superior, anunciou o Edital de n. 01/93, convidando as universidades interessadas em participar do projeto de avaliação a exibirem seus pareceres com o intuito de obtenção de recursos financeiros para o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) Em consonância com Oliveira (2001, p. 18), esse discurso pode ser constituído no fator determinante para a adesão e apoio da maioria das IES brasileiras ao Programa.

Dessa forma, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ciente do seu compromisso com a qualidade do ensino, bem como da sua devolutiva à sociedade e no intuito de atualização do seu projeto político-pedagógico, faz adesão ao PAIUB. Para tanto, cria o projeto piloto **Repensando e Buscando a Qualidade** através do programa de Avaliação Institucional, apontando como princípio a participação crítico-reflexiva (URRN/PAIURRN).

É mister enfatizar que essa avaliação tem a finalidade de garantir a qualidade acadêmica e a “autonomia crítica e pela intervenção das comunidades acadêmicas e científica, que visa, sobretudo, a uma transformação qualitativa da universidade” (OLIVEIRA, 2001 p. 43). De acordo com essa autora, esse

sistema de avaliação tinha como meta viabilizar a cidadania, a ética e a participação de modo democrático na sociedade.

Avaliação da Educação Superior

É visível que, apesar de vir aumentando o número de estudantes no ensino superior, ainda existe uma parcela considerável de alunos que não fazem parte desse universo do ensino superior no Brasil. Porém, percebe-se que boa parte do aumento surge em consequência da grande expansão advinda das faculdades privadas, muitas vezes de baixa qualidade, pois, em sua ampla maioria, visam apenas os lucros, deixando de lado a qualidade e, conseqüentemente, colocando no mercado profissionais sem instrução adequada para a área de atuação. Nessa conjuntura, o Ministério da Educação (MEC) pratica a política de avaliação vista como fiscalizadora e punitiva.

A criação do excessiva de instituições privadas “aproveita os apelos do rentável e crescente mercado de educação” (SOBRINHO, 2000, p. 14), passando a educação a ser considerada, assim, como um negócio encantador de negociação atual. Nesse sentido, a educação superior se encontra amaneirada pela cátedra de atividades “cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos saberes relacionados a novas técnicas” (SOBRINHO, 2000, p. 25). A grosso modo, o autor enfatiza que o saber está comprometido com a utilidade, e não com a verdade geradora de eficiências e eficácias.

Portanto, o saber utilitário vincula a universidade como agente das mudanças, o que gera crises, pois sozinha ela não dá conta de modo hegemônico da ciência. O agrupamento na crise institucional foi funesto para a universidade e ajuíza uma pluralidade de fatores. Ao se referir às crises das universidades, Sobrinho (2000, p. 25-26) enfatiza:

A universidade não detém sozinha a hegemonia do saber, nem é mais a única guardiã das competências e informações. Cada vez mais vai perdendo o monopólio da informação, tanto porque se multiplicam os lugares e os meios de obtenção das informações, quanto porque ela, a universidade, é reconhecidamente lenta na transmissão e os conhecimentos estão envolvidos cada vez mais complexos e progressivamente vertiginosos de alterações.

O autor reflete sobre o papel fundamental da universidade no que concerne à formação profissional, mas também pessoal, visto que a formação monodisciplinar tem pequeno abarcamento e sua existência é curta. A velocidade da tecnologia faz com que as pessoas vivam em um território restrito de acompanhamento global, o que também interfere na questão da formação, uma vez que as instituições de ensino superior se enquadram nesse contexto.

Nessa perspectiva, a busca pela formação se torna fundamental para a vida profissional. Vivemos um processo de supervalorização das ciências naturais e tecnológicas, o que vem acarretando a desvalorização das ciências sociais. Isso posto, a universidade tem o papel de procurar efetivar a integralização, como também evitar a intranquilidade que ora favorece exacerbadamente as ciências e as tecnologias.

Portanto, a universidade, sendo uma instituição voltada para a sociedade de forma global, não deveria se curvar aos valores econômicos em benefício de uma parcela da sociedade, excluindo a maioria da população brasileira. Consequentemente, a universidade não pode eximir-se do princípio da igualdade em que todos têm direitos a uma educação de qualidade, uma vez que os objetivos educacionais são especificamente públicos e advêm de um processo de significação político e social. Assim, seus princípios não podem ser voltados para a exclusão, tampouco reforçar o sistema de ideias da

competitividade ferina para determinar os possíveis vitoriosos e excluir os vencidos.

De acordo com Santos (1989, p. 52):

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir. Em conformidade com seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas.

A universidade pública deve continuar gratuita e aos alunos e alunas das camadas labutadoras devem ser outorgados pecúlios de conservação, e não comodatos, permitindo dessa maneira o acesso (sem obstáculos) e, a permanência e sua realização profissional. Portanto, o processo institucional deve abranger uma nova norma de avaliação que envolva as universidades de modo particular e o aparelhamento universitária em sua totalidade. Nesses dois casos, em especial, necessitam ser implementados mecanismos de avaliação e autoavaliação diversificados de acordo com o contexto acima mencionado.

Metodologia: desvelando as fontes do Sistema de Planejamento e Avaliação Institucional

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, adotando-se como procedimento técnico pesquisa documental e a análise dos relatórios da avaliação da docência por disciplina, como também, da aplicação dos relatos de experiência de uma professora avaliada pela comissão do Sistema de Planejamento e Avaliação Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2011 e 2012.¹ Esse tipo de metodologia compreende sujeitos como produtores de amabilidades, carregados de informações e singularidades. O estudo perambula enredado à pertença da pesquisadora com o lócus da

pesquisa, pois ambos se entrelaçam para dar visibilidade ao encontro com o sistema de avaliação institucional da UERN.

O referencial teórico de cunho indutivo à abordagem da sucessão de políticas alvitada nas contribuições de Ball e Bowe (1992) diz respeito à política sempre em movimento em meio a contextos os quais acomodam ações e alocações apropriadas para contribuir no processo de ressignificação destas, Conforme Dias (2000) há tensões e contradições vigentes no campo da avaliação superior; já Oliveira (2001) enfatiza a participação dos docentes no processo de Avaliação Institucional da UERN, com o objetivo de desvelar o concreto, mas ainda não determinado.

Este estudo possui grande valor acadêmico para o campo do ajuizamento como fórmula singular no tocante à formação para a reflexão da prática particular, que contribui no planejamento de atividades voltadas para o progresso da qualidade do ensino superior.

Resultados, discussão e análises no percurso da avaliação na qualidade de professora substituta da UERN

As experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (Marie-Christine Josso).

Resgato a memória para trazer à tona como aconteceu minha participação no “Sistema de Planejamento e Avaliação Institucional”, bem como o que proporcionou fazer parte desse processo de avaliação tão importante para a UERN como também para todos os professores em exercício da universidade.

A Avaliação institucional na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte já tem anos de história, a qual foi ini-

ciada no ano de 1996 e apresenta uma trajetória de muitas conquistas, mas, como todo processo, precisa avançar e ser aperfeiçoado. Tem como objetivo promover a autoavaliação e a visibilidade de todos os segmentos da UERN com vistas à melhoria e ao alcance dos objetivos institucionais (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional).

Desse modo, o trabalho cuidadoso, implicado e competente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação (COSES) é indispensável para alcançarmos uma avaliação consistente e retroalimentadora do que somos e fazemos na instituição (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional).

Os dados apresentados a seguir, que tratam da avaliação institucional, foram extraídos do arquivo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A Avaliação Institucional se dá através de Autoavaliação, entendida como processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo por finalidade fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de Avaliação Externa (Conselho Estadual de Educação – CEE; Enade – INEP/MEC) (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional, 2015).

Nesse contexto, o processo de avaliação tem um papel central e articulador entre as atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e as atividades meios (planejamento, recursos humanos e administração), no sentido de diagnosticar, analisar e sinalizar procedimentos necessários para valorar os aspectos considerados eficientes e melhorar os aspectos que ainda não alcançaram os resultados desejados (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional 2015).

Trata-se de um processo permanente de avaliação e aperfeiçoamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), constituindo-se em um dispositivo para acompanhamento e avaliação da gestão. O processo de avaliação da

formação acadêmica se dá por meio da disponibilização de questionários *on-line* para serem respondidos em cada semestre pelo corpo docente e discente da instituição, no que diz respeito às Dimensões Didático-Pedagógica e Infraestrutura (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional, 2015).

Portanto, a avaliação consiste em potência qualificadora da formação e da gestão quando seus resultados retroalimentam as discussões pedagógicas junto aos Núcleos Docentes Estruturantes e Departamentos ou Unidades Acadêmicas dos diferentes cursos, trazendo à tona as demandas de formação continuada, as necessidades formativas e metodológicas dos alunos e as demandas de infraestrutura necessárias ao bom funcionamento dos cursos.

É com esse fazer desejante que precisamos nos somar à avaliação institucional para buscarmos uma instituição cada vez mais forte acadêmica e socialmente (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional, 2015).

Em consonância com o projeto de avaliação, compete à Comissão Própria de Avaliação (CPA/UERN):

- I. Aprovar as políticas e as diretrizes de avaliação interna da Instituição;
- II. Conduzir os processos de avaliação interna da Instituição e encaminhar parecer para a tomada de decisão junto aos órgãos competentes;
- III. Orientar os trabalhos das Comissões Setoriais de Avaliação – COSE;
- IV. Elaborar e/ou atualizar o Regimento da CPA/UERN, conforme a legislação vigente;
- V. Promover a melhoria da qualidade educativa e a cultura avaliativa na UERN;
- VI. Definir, construir e atualizar os instrumentos e procedimentos de autoavaliação, em consonância com a legislação vigente e as especificidades de cada unidade da UERN;

VII. Promover discussões e encaminhamentos para solução dos problemas detectados e relatados no processo de autoavaliação, juntamente com os órgãos competentes;

VIII. Fomentar a produção e a socialização do conhecimento na área de avaliação;

IX. Disseminar, permanentemente, informações sobre avaliação.

X. Participar de reuniões da comissão designada pelo Conselho Estadual de Educação, ante o processo de reconhecimento, renovação de reconhecimento e credenciamento dos cursos;

XI. Sistematizar e analisar as informações do processo de avaliação interna da Universidade;

XII Implementar ações com vistas à sensibilização da comunidade universitária para o processo de avaliação na Universidade (REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional, 2015).

Existe uma grande preocupação da instituição citada em destacar a importância da avaliação dos docentes para promover a melhoria da qualidade educativa e a cultura avaliativa, visando também compreender os processos de formação dos seus docentes no intuito de implementar ações de sensibilização da comunidade universitária para o processo de avaliação na universidade.

No ano de 2011.1, através de processo seletivo para professor substituto, lecionava na UERN, lotada na Faculdade de Educação. O curso de Pedagogia atende a todos os cursos da universidade que disponibilizam licenciaturas em seu currículo. Portanto, os professores da Faculdade de Educação são enviados para os cursos com as disciplinas didáticas, a saber: Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Introdução à Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação.

Aos professores cabem também as disciplinas da graduação de Pedagogia que vão ao encontro da formação, quais sejam: Estágio Supervisionado I, II, III, Seminário Temático I, II, III.

Não posso deixar de ressaltar o imenso prazer de fazer parte dessa instituição tão bem conceituada para os norterio-grandenses, em que participar da educação da cidade de Mosoró na formação de profissionais foi muito importante para a minha carreira acadêmica e minha realização pessoal. É na sala de aula que acontece a realização de qualquer professor, em um misto de prazer, alegria e certeza de que estamos contribuindo para a forma e vida de um ser. Nossos alunos são preciosidades em nossas mãos.

Dessa forma, ministrava no ano de 2011.1 três disciplinas em cursos diferentes, conforme já citado, nas faculdades de Licenciatura, a saber:

Quadro 1 – Demonstrativos do quadro de disciplinas, ano 2011.2

ANO	CURSO	DISCIPLINA	HORÁRIO
2011.2	1004200 - PEDAGOGIA (Licenciatura)	03010071 - Seminário Temático I	Noturno
	1004200 - PEDAGOGIA (Licenciatura)	03010991 - Estágio Supervisionado I	Noturno
	1017200 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Licenciatura)	03010421 - Introdução à Didática	Matutino
	1017200 - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Licenciatura)	08039041 - Prática Educativa em Introdução à Didática	Matutino
	1011200 - MATEMÁTICA (Licenciatura)	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	Noturno

Fonte: Arquivos da autora.

Quadro 2 – Demonstrativos do quadro de disciplinas, ano
2012.1

ANO	CURSO	DISCIPLINA	HORÁRIO
2012.1	1004200 - PEDAGOGIA (Licenciatura)	Estrutura e Funcio- namento da Educação Básica	Matutino
	1008200 - GEOGRAFIA (Licenciatura)	Estrutura e Funcio- namento da Educação Básica	Noturno
	1015200 - FÍSICA (Licenciatura)	Fundamentos da Edu- cação	Matutino

Fonte: Arquivos da autora.

Os quadros ilustrativos apresentam as disciplinas ministradas durante o período de 2011.2 e 2012.1, as quais possibilitam o processo de avaliação da atuação didático-pedagógica do professor em exercício. É mister que essa avaliação seja efetivada por meio de questionários *on-line*, devendo ser respondidos em cada semestre pelo corpo docente e discente da instituição, no que diz respeito às Dimensões Didático-Pedagógicas e Infraestrutura.

De posse dos questionários respondidos, a Comissão Própria de Avaliação da UERN, pela Assessoria de Avaliação Institucional dessa universidade, emite um memorando circular em forma de relatório de avaliação da docência por disciplina aos professores e professoras da instituição, no qual estabelece relação com autoavaliação do professor, avaliação do corpo discente pelo professor e autoavaliação dos alunos.

De acordo com Costa⁴, ao fazer referência a avaliação institucional:

⁴ Professora avaliada pela instituição no período letivo de 2011.2-2012.1 Assessoria de Avaliação Institucional.

É extraordinário ressaltar a importância do processo de avaliação institucional, pois este possibilita mudanças de atitudes e estratégias que viabilizem as aprendizagens significativas para nossos estudantes. No tocante a minha formação e prática docente é indiscutível o quanto é necessário e pertinente para compreender os anseios dos alunos, como também a valorização por parte da grande maioria, sem deixar de enfatizar que, no momento de responder os questionários, os discentes passam por um procedimento de resgate de memória para dar vida as ações e estratégias do professor em sala de aula. A partir dessa avaliação, podemos perceber a importância que tem nossa profissão, uma vez que a avaliação é um caminho para encaminhar os processos de avaliação interna da Instituição e conduzir parecer para a tomada de decisão junto aos órgãos competentes, também no processo de elaboração e/ou atualizar o Regimento da CPA/UERN, conforme a legislação vigente e, por fim, promover a melhoria da qualidade educativa e a cultura avaliativa na UERN. Um ponto que acredito ser crucial para minha formação continuada é a pontuação. Tenho orgulho em deixar claro que as notas referentes às avaliações por disciplinas foram, para mim, satisfatórias, em todas as disciplinas, teve média entre 10,0 e 8,8, as aulas proporcionaram aos alunos e alunas compreensão dos conteúdos em pautas e compreenderam a historicidade da educação brasileira.

Considerações finais

À guisa de considerações inacabadas, pois o estudo se encontra em construção, este se propõe a refletir com mais profundidade nos capítulos seguintes. Com o intuito de avançar nas pesquisas e discussões sobre a temática, deixamos

aqui algumas indagações acerca da avaliação institucional, a saber: Como os professores efetivos da instituição veem esse processo de avaliação? Uma vez que estamos no momento trabalhando apenas com o relato de uma professora em caráter substituto, de que forma os alunos entendem os questionamentos das atividades dos docentes? Ainda, para a universidade, como recebe as respostas dos discentes? Será que existe uma pluralidade em defesas dos projetos da UERN? Compreendemos que outras indagações vão surgindo no decurso da concretização da pesquisa.

Após, percorrido esse trajeto primeiro, é possível enfatizar que este estudo não tem a pretensão de esgotar as questões que merecem realce na temática. Porém, foi possível concluir que a professora relatora dos fatos revelados tem um profundo apreço ao processo de avaliação institucional da universidade, uma vez que este acarreta reflexões acerca da sua prática e estratégias de ensino-aprendizagem. A avaliação possibilita mudanças e um novo alhar que emerge de vários tipos de procedimentos que levam os professores a produzir conhecimento científicos, partindo do cenário de transformação, seguindo as demandas atuais, antenados com as novas perspectivas de educação contemporânea, dadas as concepções do sistema de ensino superior.

Chegamos à conclusão de que a pesquisa possui relevância acadêmica para o campo da avaliação como procedimento formativo singular e reflexão da prática particular que contribui no planejamento de atividades voltadas para o progresso da qualidade do ensino superior.

Referências

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ATUALIZADO por: Andreia Lourenço dos Santos em 06/05/2015 (Setor para Contato: REITORIA – Assessoria de Avaliação Institucional).

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, 1992.

COSTA, Magnólia Maria Oliveira. **Práticas Pedagógicas da Escola Estadual Cônego Estevam Dantas nas narrativas de uma professora**: uma análise dos anos 1970-1980. Curitiba: CVR, 2021.

DIAS, Sobrinho, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A participação dos Professores no Processo de Avaliação Institucional da Universidade do Estado do Rio grande do Norte no período de 1994 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. Da ideia de Universidade para uma universidade de ideias. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, n. 27/28, 1989.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: projetando o futuro da universidade: 2016/2026. Organização de Aldo Gondim Fernandes. Mossoró, 2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Allan Solano Souza — Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e vinculado ao quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, no qual é vice-coordenador. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade.

E-mail: allansouza@uern.br

Arilene Maria Soares de Medeiros — Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), tendo sido Coordenadora do mesmo no período de 2011-2014. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade.

E-mail: arilenemedeiros@uern.br

Maria Edgleuma de Andrade — Mestra Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Memória e Políticas Educacionais (FORMEPE/CNPq); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/CNPq). Diretora ANPAE/RN (2021-2023).

E-mail: edgleumaandrade@uern.br

SOBRE OS AUTORES

Adrielly Benigno de Moura — Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDU.C/UERN). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: adriellymoura@hotmail.com

Ciclene Alves da Silva — Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN. E-mail: ciclenealves@uern.br

Cíntia Gurgel de Medeiros Moraes — Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: cintiagurgelfg@hotmail.com

Edilene da Silva Oliveira — Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pedagoga pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC/UFPB). E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com

Fernanda Karina Souto Maior de Melo — Pedagoga e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. É integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq).

E-mail: nandasoutomaior@hotmail.com

Francisca de Fátima Araújo Oliveira — Doutora em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professora aposentada da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, tendo sido vinculada ao quadro docente do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) no período de 2014 a 2021 e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino – GEPCE.

E-mail: fatimaaraujo1717@gmail.com

Francisco Ari de Andrade — Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor associado do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Ceará–GEPHEC.

Email: andrade.ari@hotmail.com

Gilvanildo da Silva — Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educação (GAE/CNPq).

E-mail: givanildopedufal@gmail.com

Hilcelia Aparecida Gomes Moreira — Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pelo Instituto Dom José- IDJ. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora efetiva da Rede Pública Estadual do Ceará. E-mail: hilcelia39@gmail.com

Ivonaldo Neres Leite — Pós-doutorado em Sociologia pela Universidad de la República (Montevideo); Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando como docente permanente no seu Programa de Pós-graduação em Educação. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq. E-mail: ivonaldo.leite@academico.ufpb.br

Joaquim Gonçalves Barbosa — Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor aposentado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuou como professor pesquisador na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e professor visitante e colaborador, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC-UERN). E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

Luciana Rosa Marques — Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Política e Gestão da Educação da UFPE. Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. Coordenadora do GT 05 (Estado e Política Educacional) da ANPED E-mail: luciana.marques@ufpe.br

Márcia Betânia de Oliveira — Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, lotada no Departamento de Educação da Faculdade de Educação (Campus Central). Doutora em Educação (2013-2016) pelo PROPED/UERJ. Participou do Programa Doutorado Sanduiche no Exterior, financiado pela CAPES (PDSE/CAPES), na Universidade do Porto/UP/PT (2014). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (POSEDUC/FE/UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação/CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7881-1565>
E-mail: betaniauern@uern.br

Marcos Batista de Souza — Mestre em Educação (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (POSEDUC/FE/UERN). Exerce serviço público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como Coordenador de Apoio Acadêmico desde 2009. É graduado em Ciências Contábeis, com especialização em Gestão Pública (UFRN), e Gestão Educacional (FIP)
Contato: marcos.batista@ifrn.edu.br

Maria Elizomar de Oliveira e Silva — Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande Norte (POSEDUC/UERN). Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da rede pública estadual do Ceará.
E-mail: mariaelizomar@alu.uern.br

Maria Margaretti da Silva — Pedagoga, Especialista e Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora permanente nível III/A, Governo do

Estado do Rio Grande do Norte – Secretaria de Educação – SEEC.
E-mail: margarett.margarett@gmail.com

Magnólia Maria Oliveira Costa — Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Especialista em Atendimento Educacional Especializado AEE (UFERSA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos- EJA (UERN). Professora de História da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.
Email: magnoliamarinho@hotmail.com

Maquézia Emília de Moraes — Mestre em Educação, na linha de Políticas e Gestão da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Cursa especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na modalidade a distância, pela Faculdade Dom Alberto. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Memória e Políticas Educacionais (FORMEPE/UERN) e do Projeto de Extensão Trilhas Formativas em Políticas Educacionais da UERN. Atualmente, é professora na Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN atuando na Coordenadoria da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Professora na Rede Estadual de Ensino de Mossoró, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais
E-mail: maqueziaemilia@gmail.com

Roberto Carlos de Sousa Gondim Júnior — Mestre em educação (gestão e política educacional) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em gestão e coordenação escolar pela Faculdade do Vale do Jaguari-

be – FVJ. Graduado em filosofia (lince.) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Orientador educacional do ensino médio no Colégio Juvenal de Carvalho da rede salesiana em Fortaleza-CE.

E-mail: robertogondimjunior27@gmail.com

Thayse Michelle de Aquino Freitas — Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga pela UERN. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES).

E-mail: thayse_freitas2@hotmail.com

Teobaldo de Andrade Costa — Mestre em EDUCAÇÃO (2020) pelo POSEDUC/UERN; especialista (lato senso), em GESTÃO ESCOLAR pela UFRN. Graduado em DIREITO e em HISTÓRIA (LICENCIATURA), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte com ingresso em 2000, com lotação na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros em Mossoró.

E-mail: teobaldoac@gmail.com