

**Arlene Maria Soares de Medeiros**  
**Maria Edgleuma de Andrade**  
**ORGANIZADORAS**

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

**INTERFACE ENTRE MUITOS DITOS E FEITOS**



**Arlene Maria Soares de Medeiros  
Maria Edgleuma de Andrade  
ORGANIZADORAS**

# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

**INTERFACE ENTRE MUITOS DITOS E FEITOS**



## CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES UERN



### **Reitor**

Prof. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

### **Vice-Reitor**

Prof. Aldo Gondim Fernandes

### **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. João Maria Soares



### **Comissão Editorial do Programa Edições UERN:**

Prof. João Maria Soares

Profa. Anairam de Medeiros e Silva (**Editora Chefe**)

Prof. Eduardo José Guerra Seabra

Prof. Humberto Jefferson de Medeiros

Prof. Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior

Profa. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Prof. Bergson da Cunha Rodrigues

### **Assessoria Técnica:**

Daniel Abrantes Sales

### **Catálogo da Publicação na Fonte.**

#### **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Políticas educacionais no Brasil: interface entre muitos ditos e feitos/ Arilene Maria Soares de Medeiros, Maria Edgleuma de Andrade (Orgs.). - Mossoró: Edições UERN, 2017.

308p.

ISBN: 978-85-7621-148-8

1. Políticas educacionais. 2. Gestão democrática – Escola pública. 3. Evasão escolar– Educação profissional. I. Medeiros, Arilene Maria Soares de. II. Andrade, Maria Edgleuma de. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. IV. Título.

UERN/BC

CDD 379

Bibliotecária: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

**Dedicamos à *Lúcia Maria Lima do Nascimento (in memoriam)*, pelo exemplo de determinação, coragem e disposição aos estudos.**

Agradecemos aos(às) autores(as), à professora Andréia Ferreira da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, às Edições UERN, pelas diversas manifestações de apoio.

“Num contexto despolitizado, em que direitos humanos básicos não são, frequentemente, respeitados pelo próprio Estado e pela administração pública, nem estão interiorizados pelos atores educativos (pais, alunos e professores, entre outros), as transformações exigem lideranças colegiais e democráticas (dentro e fora da escola) [...]” (Almerindo Janela Afonso, 2005, p.130-131).

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>13</b>
<b>Apresentação</b>	<b>17</b>
<b>Lista de siglas e abreviaturas</b>	<b>21</b>
<b>I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS REFORMAS E DAS PRÁTICAS: DA EDUCAÇÃO INFANTIL À EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A política pública educacional de Mossoró: uma submissão à lógica do mercado?</b>	<b>27</b>
<i>Maria Marleide da Cunha Matias; Gilson Ricardo de Medeiros Pereira</i>	
<b>CAPÍTULO 2 - Reforma do Estado e as políticas na Educação Infantil: dilemas e desafios</b>	<b>43</b>
<i>Sheila Beatriz da Silva Fernandes; Arilene Maria Soares de Medeiros</i>	
<b>CAPÍTULO 3 - Um estudo do contexto da prática no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró</b>	<b>61</b>
<i>Maquézia Emília de Moraes; Maria Edgleuma de Andrade</i>	
<b>CAPÍTULO 4 - Projeto professor conectado: ressignificação de política no contexto da prática</b>	<b>79</b>
<i>Maria de Fátima da Silva Melo; Francisca de Fátima Araújo Oliveira</i>	
<b>CAPÍTULO 5 - Qualidade em educação no ensino médio inovador: o contexto da prática</b>	<b>99</b>
<i>Érica Renata Clemente Rodrigues; Joaquim Gonçalves Barbosa</i>	
<b>CAPÍTULO 6 - A Assistência Estudantil no Brasil: por uma educação universitária de qualidade</b>	<b>119</b>
<i>Gilberliane Mayara Andrade Melo; Francisca de Fátima Araújo</i>	

*de Oliveira*

**CAPÍTULO 7** - A transversalidade de conteúdos curriculares para a promoção da cidadania na escola: apontamentos teóricos **139**

*Plícia Mara de Negreiros F. Albuquerque; Antonia Milene da Silva; Maria Edgleuma de Andrade*

**CAPÍTULO 8** - Pedagogia social e educação não formal: experiências no município de Mossoró-RN **157**

*Milene Rejane Pereira; Ivonaldo Neres Leite*

**II - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA** **175**

**CAPÍTULO 9** - Mecanismos caracterizadores da gestão democrática nas escolas estaduais de Frutuoso Gomes-RN **177**

*Benedito José de Queiroz; Arilene Maria Soares de Medeiros*

**CAPÍTULO 10** - Um olhar sobre a gestão democrática a partir da experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN/Campus Mossoró **197**  
*Lúcia Maria de Lima Nascimento; Arilene Maria Soares de Medeiros*

**CAPÍTULO 11** - Produção do conhecimento sobre o conselho escolar: um estudo de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE **211**

*Mauro Antônio de Oliveira; Maria Edgleuma de Andrade*

**CAPÍTULO 12** - Projeto Político Pedagógico da escola: processo de elaboração, execução e avaliação em duas escolas do Município de Areia Branca – RN **225**

*Karla Kaliane da Silva Castro; Francisca de Fátima Araújo Oliveira*

**CAPÍTULO 13** - Participação de pais-professores na educação escolar dos/das filhos/filhas **249**

*Geniclébia de Oliveira Augusto; Arilene Maria Soares de Medeiros*



<b>CAPÍTULO 14</b> - O administrativo e o pedagógico na educação básica: perspectivas que se dialogam	<b>267</b>
<i>Maritza Waleska Arruda; Joaquim Gonçalves Barbosa</i>	
<b>III - EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NORTE-RIO-GRANDENSE</b>	<b>279</b>
<b>CAPÍTULO 15</b> - Evasão escolar no IFRN/Campus Apodi dos cursos técnicos subsequentes: uma reflexão preliminar	<b>281</b>
<i>Ana Maria de Oliveira Castro; Arilene Maria Soares de Medeiros</i>	
<b>CAPÍTULO 16</b> - Evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Nova Cruz: um estudo introdutório	<b>297</b>
<i>Zenileide Rejane de Azevedo; Joaquim Gonçalves Barbosa</i>	

## PREFÁCIO

No ano de 2010, a UERN submeteu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) uma proposta de curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Com a aprovação desta proposta, o novo curso teve início em 2011, coroando os esforços institucionais e individuais em torno deste projeto coletivo. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN (POSEDUC/UERN) tem como objetivos: formar pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino e pesquisa no campo da Educação; desenvolver pesquisas centradas em objetos relacionados à área da Educação, focalizando os processos formativos que se desenvolvem a escola pública e outros contextos de formação; contribuir com a produção de conhecimento sistematizado sobre fenômenos educativos e educacionais e o desenvolvimento da educação formal; e estabelecer intercâmbios de cooperação com outras instituições educacionais em nível local, regional, nacional e internacional, que visem a contribuir para o estudo das dificuldades envolvidas na produção do conhecimento na área de Educação (POSEDUC/UERN, 2011).

A partir da criação do POSEDUC/UERN, parcerias acadêmicas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas e a divulgação do saber produzido foram se ampliando e se consolidando. Em 2012, foi celebrado um convênio de cooperação institucional com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para a oferta de um Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação. Em 2013, a UERN sediou e colaborou na organização do VII Colóquio Internacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação (AFIRSE). E, em 2014, foi instituído um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a UERN. As iniciativas apontadas vêm contribuindo para a

consolidação do POSEDUC/UERN, propiciando a garantia da qualidade na implantação de seu projeto de formação e a ampliação de sua inserção social. Além do exposto, as redes de cooperação acadêmica estabelecidas vêm colaborando dar maior visibilidade ao Programa na região.

Sistematicamente, o POSEDUC/UERN vem propiciando amplo debate sobre temas que vêm sendo investigados por seus docentes, mestrandos e doutorandos do DINTER. Para divulgar tais estudos, o POSEDUC/UERN publica o presente e-book, organizado pelas docentes Arilene Maria Soares de Medeiros e Maria Edgleuma de Andrade. O livro socializa resultados de pesquisas concluídas e em andamento realizadas por docentes e discentes da Linha: Políticas e Gestão da Educação do Programa e do Departamento de Educação da UERN, bem como de outros Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, contribuindo para a sistematização da produção de conhecimento sobre as políticas educacionais no país e, mais especificamente, no estado do Rio Grande do Norte.

O *e-book*, intitulado “Políticas Educacionais no Brasil: interfaces entre ditos e feitos”, constituído por 16 artigos, está organizado em três partes: I. Políticas educacionais no contexto das reformas: da educação infantil à educação superior; II. Gestão democrática da escola pública e III. Evasão na educação profissional norte-rio-grandense. A primeira é constituída por artigos que discutem as políticas educacionais relativas à educação infantil, ao ensino médio, à formação de professores, à assistência ao estudante universitário, a questões curriculares e à Pedagogia Social em um contexto de reformas marcadas pelo gerencialismo e pela redefinição da atuação do Estado nas políticas sociais. Destacam-se, nessa parte, os textos que analisam a materialização dessas políticas no município de Mossoró/RN, revelando as contribuições do POSEDUC/UERN para a ampliação do conhecimento científico sobre a região em que está situado.

Na segunda parte, os artigos analisam a temática da gestão democrática da escola, contemplando criticamente diferentes dimensões que a constituem: eleição direta de diretores, conselho escolar, projeto político-pedagógico da escola, participação de pais-professores nos processos de aprendizagens dos alunos e as relações entre administrativo e o pedagógico. Estudam, ainda, as experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Frutuoso Gomes/RN e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Campus de Mossoró).

A terceira parte tem como eixo temático a evasão escolar nos cursos de educação profissional dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte de Apodi e Nova Cruz, no período de 2009 a 2014. Os artigos se propõem a analisar as causas e circunstâncias que estão contribuindo para os altos índices de evasão identificados nos dois institutos federais potiguares examinados.

Os artigos constitutivos da presente publicação contribuem para a ampliação da compreensão das políticas educacionais em curso no país, relacionando-as aos contextos sociopolíticos e econômicos mais gerais, sem deixar de vinculá-las às especificidades da Região Nordeste, do estado do Rio Grande do Norte e de Mossoró. Considerando esses aportes, convido o leitor a realizar uma leitura atenta dessa obra, reconhecendo-a como parte constitutiva dos esforços individuais e coletivos da UERN para a formação de pesquisadores e de professores e, como decorrência, para a consolidação do POSEDUC no cenário dos programas de pós-graduação em educação do país.

Campina Grande, 16 de agosto de 2016.

Andréia Ferreira da Silva

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba

## APRESENTAÇÃO

Este e-book reúne os trabalhos vinculados à Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com o objetivo de divulgar as pesquisas realizadas por professores e alunos do POSEDUC, de outros Programas ou cursos de Pós-Graduação da UERN e de outras Instituições de Ensino Superior, que demonstrem relação ou aproximação com o escopo dessa grande área do conhecimento, que muitos Programas de Pós-Graduação a ela se dedicam. A publicação, independentemente de seu formato, quer livros impressos, digitais, artigos em periódicos, é sempre uma forma legítima para divulgação e socialização dos conhecimentos produzidos.

O Programa de Pós-Graduação em Educação vem desenvolvendo algumas cooperações acadêmicas no Ensino e na Pesquisa, quer através do PROCAD (Programa de Cooperação Acadêmica), com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mais duas universidades Universidade Federal de Piauí (UFPI) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL); quer através do Doutorado Interinstitucional entre Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e UERN, para formação de doutores no sentido de fortalecer o corpo docente do POSEDUC. É fato que a cooperação acadêmica no Ensino e na Pesquisa consiste em uma temática relevante e atual, considerando as novas demandas do mundo acadêmico, cujas redes de colaboração/cooperação são bastante incentivadas pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando institucionaliza programas como PROCAD e os doutorados interinstitucionais. De qualquer forma, reunir professores e alunos para publicação de uma obra sobre *as políticas educacionais no Brasil: interface entre muitos ditos e feitos* é uma forma de se trabalhar a cooperação/colaboração entre os sujeitos que vivem o cotidiano da

pós-graduação *stricto sensu*, cuja avaliação passa necessariamente pela produção coletiva e individual.

As cooperações existentes dentro da UERN e do POSEDUC são estratégias fundamentais para avançar na perspectiva da manutenção e consolidação da própria pós-graduação *stricto sensu* em educação na região em que a UERN se insere. Ou seja, o POSEDUC tem uma singularidade que cabe ser ressaltada: a interiorização da formação de mestres no estado do Rio Grande do Norte (RN) que vem atendendo não só as demandas do RN, mas do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. O POSEDUC vem se expandindo a cada ano, com o crescimento de número de vagas e a participação de candidatos de vários estados da região Nordeste.

O POSEDUC tem pouco mais de cinco anos de criação e titulóu mais de cinquenta (50) mestres em educação, cujas pesquisas foram desenvolvidas em duas Linhas de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente e Políticas e Gestão da Educação. Com a formação desses mestres, torna-se crucial articular a ideia de um Programa que possa ascender em sua qualidade e, por conseguinte, pensar em sua ampliação com a abertura de um curso de doutoramento na área, objetivando a continuidade da formação pós-graduada de seus egressos.

Nesta obra, reunimos trabalhos diretamente vinculados às políticas e à gestão da educação. São **dezesesseis (16) trabalhos**, os quais versam sobre temáticas relevantes para apreender o movimento das políticas e gestão da educação, dos desafios da permanência na Educação Profissional, destacando os dispositivos e marcos legais que regem a educação nacional ou em contextos locais<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os contextos locais podem ser compreendidos como diferentes espaços nos ou pelos quais se materializam as políticas educacionais advindas dos diferentes entes federados que, em virtude da descentralização ocasionada com a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, passaram a adotar autonomia para propor políticas educacionais específicas.

Na primeira parte da obra que reúne oito capítulos, a maior parte dos trabalhos vincula-se às discussões em torno das reformas, das políticas e suas implicações nas práticas dos profissionais. Os/as autores/as trazem para o debate questões bastante atuais que perpassam as discussões das políticas educacionais, como: gerencialismo, performatividade, política de responsabilização, democratização, qualidade da educação, as questões curriculares e a Pedagogia Social. Aqui, cabe destacar o interesse dos/as autores/as em pesquisar a ressignificação das políticas nas práticas à luz das idéias do estudioso britânico, Stephen Ball. O conjunto de textos consiste em apresentar problemas vinculados aos diferentes níveis de Educação: Infantil, Fundamental, Médio (Inovador) e Superior.

A segunda parte da obra conta com cinco trabalhos, abordando a problemática da gestão democrática e seus mecanismos de democratização, como: eleição para diretores no Rio Grande do Norte, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Conselho Escolar. De 1988 para cá, a gestão democrática da escola pública vem ganhando espaço considerável no debate acadêmico, porém, suas dificuldades práticas permanecem no cotidiano das instituições educativas. Tudo isso denota o quanto a gestão democrática tem um grande caminho a percorrer do ponto de vista das práticas dos profissionais.

Na terceira parte da obra, considerando a vinculação temática, são dois trabalhos que buscam desenvolver análises sobre o alto índice de evasão na Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A evasão escolar é um tema vem preocupando a instituição, uma vez que ultrapassa a faixa dos 50% tanto no Campus de Apodi quanto no Campus de Nova Cruz. Considerando as condições de trabalho, os Programas de Assistência ao estudante de permanência na escola, os

índices são bastante altos. A evasão é um assunto bastante complexo, por apresentar condicionantes internos e externos.

As organizadoras



## **LISTAS E SIGLAS E ABREVIATURAS**

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial

CA - Centro de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPE - Comissão Interna das Ações de Acompanhamento e Êxito dos Estudantes

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMDICA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Mossoró-RN

DDR - Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica -

DIREDE - Diretoria Regional de Educação

DNC - Departamento Nacional da Criança

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Faculdade de Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - instituições federais de ensino

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

Grande do Norte

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NTM - Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não-governamental

OVEP - Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional –

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POSEDUC - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projetos Políticos Pedagógicos

PROCAD - Programa de Cooperação Acadêmica

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUC-SP – Pontifca Universidade Católica de São Paulo

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RN – Rio Grande do Norte

SEEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMPOEDUC - Simpósio de Pós-Graduação em Educação

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TCU – Tribunal de Contas da União  
TIC - Tecnologias da informação e comunicação  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semiárido  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

**I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO  
DAS REFORMAS E DAS PRÁTICAS: DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

# **A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE MOSSORÓ: UMA SUBMISSÃO À LÓGICA DO MERCADO?**

Maria Marleide da Cunha Matias  
Mestranda em Educação/UERN  
Professora da Rede Pública Municipal de Mossoró

Gilson Ricardo de Medeiros Pereira  
Doutor em Educação/USP  
Professor da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN  
Coordenador do POSEDUC

As últimas décadas do século XX e início do século XXI são marcadas por profundas transformações nos campos político e econômico mundiais. Evidencia-se a emergência de noções tais como globalização, reestruturação produtiva, Estado mínimo, Qualidade Total, regulação, desregulação, Sociedade do conhecimento etc., ou seja, instaura-se uma nova “vulgata planetária” (BOURDIEU; WACQUANT, 2001) “cuja função é justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

As principais instituições envolvidas nessas reformas seriam os organismos internacionais multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), encarregados de tutorear Reformas dos Estados Nacionais e

garantir a rentabilidade do sistema capitalista. A lógica é produzir mecanismos de mudança nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. Enfim, trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e de uma política de responsabilização com distribuições funcionais e hierárquicas,

Esse novo tempo possui uma lógica na qual todos devem se deixar levar pelos novos princípios do “mundo moderno” sob pena de tornarem-se ultrapassados, engolidos pela onda de “modernização” que tem como único modo de vida coerente a submissão à lógica do mercado, que aparece como a solução de salvação e felicidade dos indivíduos. Essa concepção, guiada pela visão de homem cuja conduta se assenta sobre o interesse e a utilidade, é denominada por Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 33) de racionalismo de mercado, termo utilizado para designar toda a constelação de representações, ao mesmo tempo ideológicas e teórico conceituais, que faz prevalecer o valor econômico como paradigma da realidade social, independentemente da matriz política na qual se efetiva.

O discurso do racionalismo de mercado, que reduz todas as coisas a mercadoria e transforma todas as pessoas em agentes econômicos, é extremamente poderoso, unificador de políticas e corporações econômicas que atuam orientando / financiando Reformas de Estado e de sistemas educativos com percursos político-sociais diversos.

No âmbito de todas essas transformações está o campo educacional que passa a ser visto pelo capital como um espaço fecundo para negócios rentáveis. Com isso, uma forte tempestade de ideias, estratégias reformadoras relacionadas

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

entre si (performatividade, gerencialismo, mercado, meritocracia) alastram-se pelo mundo provocando mudanças e reorientando sistemas educativos com histórias, tradições e percursos sociais e políticos diversos. Nessa lógica, segundo Ball, “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (2004, p.5). Nesta compreensão se insere as reformas educacionais com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses do mercado. Portanto, a tarefa que se espera da educação é constituição de um trabalhador que seja capaz de mobilizar competências objetivas e subjetivas compatíveis com a “sociedade do conhecimento”.

De fato, de acordo com a perspectiva empresarial não se tratava apenas de uma reforma curricular; mais do que isso, pretendia-se também repor a função social da educação e da escola destituindo-as, contudo, de seu caráter público. [...] Os discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos – o de eficácia empresarial com o de justiça social, o que se expressou na famosa fórmula cepalina de ‘competitividade com equidade’ (SHIROMA et all, 2011, p. 227-228).

No Brasil, a educação não escapou à “onda” reformista. O lema competitividade com equidade e os acordos com os organismos multilaterais definiram a trajetória da reforma

educacional brasileira que teve como eixos norteadores gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores. Conceitos como os de racionalidade, descentralização, produtividade, insumos, eficiência, eficácia, etc, povoam atualmente o meio educacional e as escolas. São linguagens que as tecnologias políticas usadas na reforma da educação põem em jogo. E ainda hoje esta onda está chegando a municípios menores, com uma face atraente, especialmente devido à vinculação de incentivos financeiros (premiações e bonificações) a medidas de desempenho.

A Reforma Educacional se desenvolve sob a égide de tecnologias políticas combinando performatividade e gerencialismo, que além de mudanças estrutural e técnica, buscam a reformação de relações, identidades e valores dos profissionais do setor público, com especial destaque para os professores. “A Reforma não muda apenas o que nós fazemos”, afirma Basil Bernstein (In BALL, 2002, p.5) “Muda também quem nós somos – a nossa identidade social”.

### **1 - Gerencialismo e performatividade**

O gerencialismo tem sido o principal meio de reformar a estrutura e a cultura dos serviços públicos criando novas formas, menos visíveis, de controle e exercício de poder. Na educação, especificamente na escola, muda-se o sentido da liderança. O diretor de escola é substituído pelo gerente, que assume o papel de gestor carismático, cuja função é motivar as pessoas para que se responsabilizem pela qualidade e excelência do seu trabalho, gerando um compromisso coletivo em “ser o melhor”. O discurso



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

do gerencialismo na educação está articulado ao vocabulário das empresas privadas – a exemplo de excelência, eficácia, eficiência e competitividade –, buscando aumentar padrões e desempenhos mensurados nas avaliações, no nível de frequência e destino dos egressos, com premiações para os que apresentam melhor desempenho.

Nas escolas, os professores ficam sujeitos a comparações e são encorajados a fazerem cálculos sobre o aumento de sua produtividade, sobre o cumprimento das metas estabelecidas. Desse modo, “vivem uma existência baseada em cálculos” (BALL, 2002, p.5). Em outras palavras, “o gerencialismo, representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...] é um instrumento para criar uma estrutura empresarial competitiva” (Bernstein apud Ball, 2005, p. 6). Enfim, busca destruir as solidariedades que prevalecem nas escolas e incutir a performatividade na alma dos profissionais.

Uma evidência da força com que chegou esse conceito na Administração Pública de Mossoró foi a adoção da denominação Gerências Executivas em substituição a algumas secretarias municipais. Por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação passou a denominar-se Gerência Executiva de Educação e do Desporto. O mesmo ocorreu com outras Secretarias. Logo depois, a partir de 2010, essa noção de gerencialismo, atrelada à de performatividade, adentrou as escolas municipais por meio de instrumentos legais que implantaram a política de responsabilização vinculada à medição de desempenho e a premiações. Mais adiante abordaremos esses dispositivos legais como a marca que indica o “entrar no jogo” e obriga as escolas a “jogar o jogo.”

A cultura da performatividade, na sua gênese conceitual, seria “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p.5). Está relacionada à performance, a criação de marketing, a publicação de indicadores; é uma tentativa de alcançar resultados e níveis de desempenho que acabam por associar tais conquistas a consecução de prêmios e honras. É um mecanismo para estimular, julgar, comparar e classificar profissionais em termos de resultados. Performatividade é estratégia de regulação que parte do exterior e se interioriza no indivíduo levando-o a busca por alcançar índices de desempenho e eficiência cada vez mais altos. Significa que o indivíduo tem que ser mensurável, operacionalizável, visível.

Neste sentido, a prática profissional acaba reduzindo-se à capacidade de satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Ainda para Lyotard, citado por Ball (2005), performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. A performatividade é uma luta pela visibilidade, pois segue a lógica segundo a qual a eficácia e a eficiência só existem quando são medidas e demonstradas, e o argumento que tenta justificar resultados insatisfatórios atribuindo as condições sociais e circunstâncias da realidade local é visto como desculpa inaceitável. “No novo mundo das organizações performativas”, afirma Ball (2002, p. 8), “a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro lugar”.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

O uso combinado das tecnologias políticas performativas e gerencial tem produzido mudanças subjetivas na constituição dos profissionais e originado novas formas de disciplina, de autovigilância e vigilância mútua. Nesse processo, “profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (Ball et al, 2011, p. 28). Os discursos expressos nessa política visam a constituição de um indivíduo objeto, preso a uma malha de poder que o controla com sanções normalizadoras e disciplinares:

Na oficina, na escola, no Exército, funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2004, p.149)

Os mecanismos de poder e controle integrados na cultura performativa e gerencialista fazem uso de um jogo de classificações para normalizar os indivíduos, hierarquizando-os em alta ou baixa posição no processo. Usamos mais uma vez Foucault (2004, 151) para explicar esse jogo de classificações:

A divisão segundo as classificações e os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades e as aptidões, mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando.

Tendo em vista que, nesse processo, nem todas as vozes são ouvidas, há uma disputa sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade. Os discursos privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais e, ao mesmo tempo, excluem e silenciam outras.

## **2 - A educação pública municipal de Mossoró entra no jogo**

A partir de 2010, a linguagem de mercado adentra oficialmente nas escolas municipais de Mossoró, legitimada por meio de dispositivos legais como o Prêmio Escola de Qualidade, a Lei de Responsabilidade Educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) e, especialmente, a instituição do prêmio de 14º salário pago a professores e professoras da rede. A lógica da eficiência, produtividade, medição por desempenho, premiações tem se instalado como texto e como discurso, criando uma cultura baseada em performances que tem influenciado as decisões do cotidiano escolar.

O conteúdo destes instrumentos legais demonstra aparentemente, usando as palavras de Frigotto e Ciavatta (2003),

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

“uma subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. Essa lógica tem povoado as escolas municipais de Mossoró.

A política educacional de Mossoró passa a se desenvolver com base nas estratégias de normatização, normalização e controle. A seguir, passaremos a verificar, conquanto brevemente, alguns desses dispositivos legais.

A Lei de Responsabilidade Educacional – Lei 2717, de 27 de dezembro de 2010 – publicada no Jornal Oficial de Mossoró, institui a política de responsabilização da educação no município de Mossoró definindo percentuais de investimento, punições e recompensas para os profissionais que atuam nas escolas. Ela revela seu caráter meritocrático no artigo 11, que diz:

Art. 11 – Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas.

§ 1º - Serão premiados os professores das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, ou seja, da meta estabelecida pela escola.

§ 2º Serão premiados os supervisores pedagógicos das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média, na

maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.

§ 3º - Serão premiados os servidores técnicos administrativos, de apoio e Gestores das unidades educacionais que, pelo Sistema de Avaliação, apresentem desempenho acima da média. (JOM, 2011, p. 2)

Essa política de recompensa é regulamentada pelo decreto nº 3936, de 27 de março de 2012, que institui o prêmio de 14º salário pago aos profissionais da educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico de apoio pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. O prêmio corresponderá ao valor bruto da remuneração do servidor premiado, excluído qualquer valor em termos de subsídios ou adicionais inclusos. Para premiação, de acordo com o parágrafo terceiro do referido decreto, os resultados são aferidos por meio de critérios e indicadores inerentes ao desempenho do aluno, ao mérito do professor e ao desempenho da gestão.

A busca pela conquista desse prêmio parece ter papel importante na tomada de decisões dos professores sobre sua ação educativa. Ele agrega um valor além da recompensa material, tem valor simbólico que se inscreve numa dimensão emocional que pode engendrar nos indivíduos sentimento de orgulho, sensação de competência, de responsabilidade cumprida; por sua vez, quando não é alcançado provoca sentimento de frustração, de incompetência ou vergonha face ao julgamento de outros. A busca da recompensa e a fuga da punição tem gerado entre as escolas competitividade e

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

enfraquecimento das solidariedades, onde as que conseguem encontrar o “caminho” para atingir as metas guardam isso como um segredo que não deve ser descoberto.

Cito dois professores que aparecem no trabalho de dissertação de Gilneide Lobo, no tópico que trata sobre o prêmio 14º salário:

O 14º salário é muito bom, todos querem receber, mas eu acho que vem criando uma competição entre as escolas. Vejo nas reuniões, alguns colegas dizendo que escola tal ganhou, mas não mereceu, que outro era bem melhor e não ganhou, que tem escolas que são privilegiadas. Mas o que eu sei é que todos querem ganhar (LOBO, 2013, p 117-118).

Claro que quero ganhar o 14º salário, e vou fazer o meu trabalho nesse sentido, cada vez mais melhorando a aprendizagem dos meus alunos e procurando colaborar com todos os projetos da escola. Mas tem uma coisa que eu quero dizer, é que tá virando competição, ah isso tá. (LOBO, 2013, p.118).

Esses discursos, além de evidenciarem a competitividade que destrói as redes de solidariedade, revelam a desconfiança (de muitos professores) nos processos de avaliação dos instrumentos (mapa educacional, relatórios) que definem as escolas ganhadoras.

Outro mecanismo que se articula à política de responsabilização e controle dos processos educativos desenvolvidos nas escolas, é o Mapa Educacional. Este constitui-se em um plano de ações com metas a serem alcançadas que podem ser mensuradas com indicadores quantitativos e estabelece os projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Por ser um instrumento básico para o reconhecimento do mérito e, conseqüentemente, a obtenção de premiações e honorarias, as escolas se sentem “obrigadas” à execução de todas as ações estabelecidas no mapa, mesmo que as necessidades de aprendizagem dos alunos exijam outro tipo de intervenção.

A política educacional de Mossoró, com sua lógica de racionalidade, eficiência, performatividade, competitividade, tem levado as escolas a se preocuparem cada vez mais com sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. As escolas vivem uma luta pela visibilidade, com forte presença nas redes sociais, divulgando seus projetos, o índice alcançado pela escola no IDEB, aprovação dos alunos em processos seletivos, ou seja, uma mobilização de energias na produção do marketing da escola.

Essa política educacional centrada na melhoria da performance, nos mecanismos de controle sobre a escola e seus profissionais, tem induzido à prática de pequenas fraudes com relação a aprovação dos alunos e ao índice de frequência, pois os indicadores apresentados nos resultados para avaliação do Mapa Educacional podem ser manipulados com o objetivo de se comprovar cumprimento das metas estabelecidas (que não podem ser inferior ao ano anterior). São efeitos colaterais das políticas de controle e recompensa por desempenho, que pode



## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

ser explicado por um princípio formulado por Donald Campbell que diz: “Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar” (In FREITAS, 2012, p. 392).

A lógica da responsabilização, meritocrática e gerencialista com ênfase no controle dos processos para garantir resultados definidos a priori, ignora os inúmeros fatores que afetam a aprendizagem dos alunos, desconsiderando que eles não estão todos sob o controle dos professores. A pressão e controle produzem nos professores um sentimento de impotência associada à necessidade de sobrevivência e autodefesa contra as punições simbólicas advindas dos julgamentos diante de resultados negativos de aprendizagem.

Parece estar ocorrendo a inserção de valores típicos da produção privada, com sua moralidade utilitária, nas práticas educativas. A reflexão ética torna-se obsoleta num contexto de exigência de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. O valor ético está sendo substituído pelo valor financeiro. No entanto, essas impressões não são conclusivas, necessitam de investigações mais aprofundadas.

## **Considerações finais**

Esses novos discursos (expresso em texto escrito e oral) operam mudanças no cotidiano escolar e promove um cotidiano em mudança. Tem provocado alterações nas decisões sobre o trabalho educativo, na organização e nas relações de trabalho na

escola. A prática de ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas, isso tem levado professores e professoras a viver uma vida de cálculos, contando as metas que precisam atingir e quantos alunos precisam estar na lista de alfabetizados para atingirem as metas.

Os efeitos colaterais (competição, individualismo, fraudes, seleção / exclusão de alunos) que estão sendo produzidos nos bastidores da escola deixam claro que a lógica do mercado não é apropriada para prover a educação pública, um direito social que deve ser garantido a todos, independentemente do poder político e da posição econômica. “As esferas pública e privada podem coexistir, mas possuem objetivos de natureza distinta e devem ser regidas de acordo com a lógica coerente com seus objetivos” (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, é necessário e relevante refletir sobre a gestão e as políticas públicas educacionais atuais no município, considerando que de acordo com Kieran Egan “a combinação da reforma gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – ‘a vida na sala de aula’ e o mundo da imaginação do professor” (EGAN in BRITO, 2009, p. 69).

## Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126. São Paulo, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89. Campinas, Set./Dez. 2004.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

\_\_\_\_ Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. ano/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002.

\_\_\_\_ Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo à sociedade performativa. **Educação e Realidade**. v. 35, Mai/ Ago. 2010.

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

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **A nova bíblia do Tio Sam**. Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=271>  
Data de acesso: 26 de março de 2016.

BRITO, V. L. F. A. Identidade docente: um Processo de avanços e recuos. In BRITO, Vera L. F. A. (org.) **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

COELHO, M. I. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor (a) na educação básica no Brasil. In BRITO, Vera L. F. A. (org.). **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 28 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: Da

desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n. 119, p.379-404, abr/jun. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

JORNAL OFICIAL DE MOSSORÓ. Mossoró, ano IV, n. 75-A, jan./2011.

LOBO, G. M. O. **O que é feito dos dados do IDEB**: Um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2013.

OLIVEIRA, S. B.; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119, p. 647-660, abr./jun. 2012.

SHIROMA et all. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. In BALL, S. J; MAINARDES, J. (orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas, São Paulo: Cortez, 2011.

# **REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E DESAFIOS**

Sheila Beatriz da Silva Fernandes  
Mestra em Educação/UERN  
Professora do Colégio Diocesano de Santa Luzia – Mossoró

Arlene Maria Soares de Medeiros  
Doutora em Educação/UFSCar  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, intitulada “As ações desenvolvidas pela gestão das Unidades de Educação Infantil com a implementação do mapa educacional no período 2011-2015”. O trabalho objetiva refletir sobre o processo de reforma do Estado e suas influências nas políticas educacionais referentes à Educação Infantil.

A metodologia empregada corresponde a uma revisão bibliográfica realizada por meio de leitura e fichamentos de textos que discutem reforma do Estado, descentralização, política educacional e Educação Infantil. A esse respeito, Minayo (2009) alerta sobre três cuidados essenciais para fazer uma revisão bibliográfica, a qual deve ser “disciplinada, crítica e ampla”. A disciplina é necessária para uma prática de pesquisa sistemática que possua critérios claros para a escolha dos textos e autores. Já

a criticidade estabelece um diálogo reflexivo entre os estudos e as teorias com o objeto que se pretende investigar. Por fim, a amplitude é necessária, pois o pesquisador precisa apresentar o que é consenso sobre o assunto a ser discutido e o que é polêmico.

Este trabalho está estruturado nos seguintes momentos: em primeiro lugar, aborda-se o processo de reforma do Estado brasileiro, destacando as concepções de Estado no campo educacional: burocrática e gerencial; em segundo, apresenta-se o percurso das políticas para a Educação infantil, abordando as características gerencialistas que permeiam essas políticas educacionais.

### **1 – Reforma do Estado e as políticas educacionais**

No Brasil, o processo de reforma do Estado se destaca nos anos de 1980 e 1990 com a crise do Estado<sup>1</sup>, iniciando as gerações de reformas que promoveram alguns ajustes estruturais, como a disciplina fiscal e o programa de privatização “aconselhado” pelas agências internacionais, bem como a reforma da administração pública, a reconstrução do Estado, partindo dos princípios gerenciais, e o processo de globalização.

Segundo Bresser-Pereira (2011), o objetivo da reforma estatal é tornar o Estado capaz politicamente de governar, provinda da relação Estado, governo e sociedade. Além disso, gerar maior capacidade financeira e administrativa para

---

<sup>1</sup> A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal e, de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos Estados nacionais (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 35).

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

coordenar a economia e promover uma divisão de renda mais justa. A esse respeito, Silva (2003) acrescenta que a reforma do Estado surgiu como uma alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento.

A reforma do Estado ganha centralidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que focalizou nas reformas políticas e nos aparelhos do Estado para o controle dos gastos públicos, buscando solucionar a crise econômica. No entanto, para entender esse período, torna-se necessário fazer menção à reforma burocrática, tendo como pressuposto que cada reforma estatal constrói uma concepção de Estado: burocrático e gerencial.

O Estado burocrático, de acordo com Azevedo (2002), tem suas raízes na criação do Ministério da Educação e da Cultura, por volta dos anos 1930, período do movimento de revolução no Brasil, bem como do Manifesto dos Pioneiros da Educação. A partir daí, intensifica-se cada vez mais sua atuação, carregando para o âmbito da educação os mecanismos pelos quais se estabelecem o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, uma tecnoburocracia estatal<sup>2</sup>. Esse período, segundo a autora, foi visto como um momento em que o Estado centralizava os recursos e as decisões, em que as políticas sociais perdiam sua ação em face dos interesses econômicos.

No Estado burocrático, a esfera estatal é o centro regulador das relações sociais e do mercado, financiando e formulando as políticas para atender as demandas provindas da

---

<sup>2</sup> A tecnoburocracia é uma classe organizada dentro do aparelho estatal que exerce influência interna e externamente do Estado, pelo conhecimento e pela capacidade que dispõe sobre administração e economia (BRESSER PEREIRA, 1995).

sociedade. Nesse sentido, o Estado configura-se como provedor do bem-estar social, privilegiando o atendimento das políticas sociais que requerem a intervenção estatal para as suas decisões e efetivação. A educação, como campo de uma política pública, teve avanços no seu desenvolvimento, assim, a partir do momento em que o Estado passou a regulá-la, obteve-se escola pública, laica e obrigatória, que objetiva a legitimação e a transmissão de um projeto social integrador e homogeneizador.

Oliveira (2011) ressalta que a busca pela reforma do país estava ligada às mudanças no campo do trabalho, uma vez que o contexto mergulhado na modernização do país requeria novos rumos na estruturação produtiva, uma reforma administrativa. O modelo de produção que se instalou no Brasil após os anos 1990 está pautado na flexibilidade, de modo que a concepção de educação também se inseria nessa lógica. Segundo essa autora, no final dos anos 1990 ocorreu uma reforma nos currículos, objetivando, principalmente, atender as demandas exigidas pelo mercado.

A supremacia do eixo econômico torna-se visível, assim, as preocupações em manter o processo de acumulação e as exigências de adequação do mercado aos moldes da globalização levaram à constituição de um novo modelo de Estado, o gerencial. Nessa reforma gerencial, o Estado objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado, com uma administração baseada na descentralização das atividades, na desconcentração das decisões, na separação dos órgãos formuladores de políticas públicas e executores dos serviços e no controle gerencial das agências autônomas (BRESSER-PEREIRA, 2011).



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

A reforma gerencial é composta por três componentes principais, a saber: privatização, publicização e terceirização. A privatização é apresentada como um meio de arrecadar recursos para equilibrar a economia. A publicização consiste na criação de organizações sociais sem fins lucrativos para gerenciar e executar os serviços públicos. Essa é uma característica que distingue o projeto de “reforma” de Estado no Brasil, na medida em que o Estado abdica de manter um sistema estatal de prestação de serviços, transferindo essa responsabilidade para as organizações sociais. Na terceirização, o governo transfere por meio de contratos os serviços para o setor privado (SILVA, 2003).

Diante desse cenário, ressalta-se que a palavra de ordem é a descentralização. Conforme retrata Oliveira (2011), há uma descentralização no sentido de distribuição de responsabilidade. Nessa perspectiva, a gestão escolar aparece com papel fundamental. De acordo com essa autora, a figura do diretor passa a se constituir um elo importante dentro das instituições, apresentando-se um modelo gerencial que privilegia a descentralização administrativa, em que todos devem participar da gestão escolar, responsabilizando toda a comunidade escolar pela qualidade do ensino.

Por esse viés, a educação passa a ser o foco das agendas governamentais, representando o desenvolvimento econômico do país. Essa realidade implica o estabelecimento de rearranjos nas ações da esfera administrativa, voltados para a divisão de responsabilidades educacionais para o atendimento da sociedade. Os municípios ficaram responsabilizados pelos seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental; os Estados,

pelo Ensino Médio e Instituições de Ensino Superior; e a União, pelos Centros Federais de cursos técnicos e Ensino Superior.

A nova concepção de gestão necessita do envolvimento da comunidade para, juntos, construírem suas metas e alcançá-las, de modo que todos sejam responsabilizados pelos resultados atingidos. Nessa perspectiva, as políticas educacionais são baseadas no mérito, na competitividade, nas avaliações institucionais e nas premiações para os melhores desempenhos. O gerencialismo é uma tendência que busca o estabelecimento de um “Estado Mínimo” que transfere para a sociedade a responsabilidade de gerir e executar os seus serviços.

Esse modelo apresenta influências da globalização, de órgãos internacionais, dos moldes capitalistas que trouxeram transformações para o papel do Estado, atribuindo-lhe novas formas de atuação, resultando em profundas mudanças positivas e negativas na sociedade. A esfera estatal possui um novo papel, que consiste na formulação de políticas de avaliação, como avaliações internacionais, na legitimação de uma cultura gerencialista que tem como foco os moldes empresariais e no controle do funcionamento das instituições sociais (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

Desse modo, a sociedade passa a ser gestora dos seus serviços e o Estado, em seu papel mínimo, responsabiliza cada indivíduo pelo seu desempenho social, escolar e profissional, bem como por seu plano de saúde, mantendo fortes relações com a privatização. No caso do Brasil, em alguns governos, como o de FHC e o de Lula, podemos enxergar claramente as características do gerencialismo norteando as políticas educacionais.

## **1.1 - Políticas educacionais e as mudanças no papel do Estado**

A política educacional surge como política pública que visa garantir a qualificação da força de um trabalho que atendesse as exigências do capitalismo. O poder estatal oferta educação básica gratuita e obrigatória combinada a outras políticas públicas. O foco principal da educação com meio social de qualificar a força de trabalho se desfaz, gerando novos sentidos à escola, como espaço de desenvolvimento científico que auxilie a superar as necessidades sociais, de reconhecimento dos direitos de cidadania, e a geração de produtividade, que pode acontecer como consequência, e não como a razão das políticas educacionais (AZEVEDO, 1997).

Em meados da década de 1990, com as reformas educativas no país, foram implantadas políticas educacionais que estabeleceram novos arranjos nos papéis de cada esfera administrativa com relação às suas responsabilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) define que os municípios serão responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa descentralização promovida pela modernização e pelo novo modelo de Estado gerencial busca promover, por meio da divisão de responsabilidades, a eficiência e eficácia nos serviços prestados à população, dando espaço ao poder local (AZEVEDO, 2002).

O Governo de FHC foi marcado pela modernização e reforma do Estado na gestão das políticas públicas, promovendo mudanças, dentre elas, a descentralização. Segundo Oliveira (2011), a descentralização favorecia a gestão pública com uma

ampliação dos atores políticos e, conseqüentemente, uma fragmentação do poder. Na educação, apontava para uma flexibilidade da gestão, propiciando maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. O nível local (municípios e comunidades) recebe do Estado a transferência de responsabilidades, permitindo novas relações entre a União e os municípios.

Dentro dessa conjuntura, aparece a política de financiamento do Ensino Fundamental, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF/Lei n. 9.424/1996), que prioriza os investimentos no Ensino Fundamental e exclui a Educação Infantil, trazendo conseqüências negativas para o atendimento das crianças, pois, sem os investimentos financeiros, ficava impossibilitada a ampliação de instituições para atender a demanda e a manutenção das instituições já existentes.

Percebe-se que todos os investimentos do Governo FHC tinham uma centralidade no Ensino Fundamental, uma vez que era a qualificação mínima para o mercado de trabalho naquele momento de desenvolvimento econômico, com a instituição do Plano Real. Observamos que a educação está fortemente atrelada ao desenvolvimento econômico, assim, mediante essas exigências de mercado, ocorre a diminuição da taxa de analfabetismo e buscam-se melhorias para a educação de nosso país.

No Governo Lula, caracterizado pelas políticas compensatórias, foi criado, na educação, um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que corresponde a um

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

conjunto de programas que engloba a educação básica e a educação superior. Nesse momento, o MEC buscou estabelecer uma colaboração e dividir as responsabilidades, objetivando o aumento do desempenho da educação básica.

Para tanto, foi implementado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por medir o desempenho dos alunos da educação básica, seguindo uma escala de 0 a 10, em que a média da qualidade varia de 6 a 10. Essa política reguladora passou a ser fator determinante que legitima a escola de qualidade, estabelecendo a competitividade entre os municípios que compõem o sistema nacional de educação, bem como entre os países que, por meio do PISA3, inspiraram a criação do IDEB no Brasil.

Quando os dados do IDEB são analisados, os municípios que não atingiram a média de qualidade recebem recursos para melhorar seus índices de desempenho. O foco desse governo é o fortalecimento da educação básica, propiciando a ampliação do FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/Lei n. 11.494/2007), o qual veio ampliar a oferta da educação, englobando “Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos” (OLIVEIRA, 2011, p. 3). Além disso, os professores passaram a ser os principais responsáveis pelo desempenho e pela qualidade de ensino da instituição inserida.

---

<sup>3</sup> Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Esse programa foi idealizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Realizado a cada três anos, o PISA tem como finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, demonstrando a capacidade de um grupo representativo de países. Disponível em: <<http://www.universitario.com.br/especiais/pisa.htm>>.

A partir desse cenário político-gerencialista, de Estado mínimo, estabeleceu-se uma divisão de responsabilidades com os outros entes federados, em que a figura do município ganha legitimidade para elaborar suas próprias políticas, de modo que percebemos na construção dessas políticas a presença de um hibridismo de características burocráticas e gerencialistas. A regulação da gestão de educação local, a burocratização dos processos educativos, a responsabilização, a avaliação, as premiações e o sistema de méritos são particularidades da concepção mista de Estado na contemporaneidade.

### **2 – Políticas na Educação Infantil**

No que concerne às políticas para a Educação Infantil no Brasil, até 1920, a educação das crianças era ofertada por instituições filantrópicas e por fábricas, que garantiam a matrícula dos filhos dos operários. Os institutos e as creches que se voltavam para a criança eram coordenados por médicos, com o intuito de reduzir a taxa de mortalidade infantil, atender os enfermos, oferecer instrução elementar e recolher os desamparados, com um caráter assistencial para as crianças pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC), iniciativa do Estado para ajudar a financiar as instituições de atendimento à criança, buscando o desenvolvimento de uma educação voltada para o cuidado físico, higienista, objetivando promover uma assistência social e de saúde. No início de 1940, instituiu-se o Departamento Nacional da Criança (DNC), vinculado ao MEC, que prestava orientação

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

técnica e apoio financeiro a entidades.

Em seguida, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada em 1941 para consolidar os serviços sociais para a infância, responsabilizando-se pelas políticas governamentais de assistência à família, à maternidade e à infância. A década de 1970 trouxe uma nova configuração na forma de promover o atendimento às crianças, a qual decorreu da influência de organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no traçado de políticas para a infância (ROSA, 2011).

No final da década de 1970, intensificaram-se os movimentos populares para que houvesse a expansão das creches, contribuindo também para a elaboração da Constituição Federal de 1988. As feministas colocaram a creche como ordem do dia da agenda política. Além disso, a luta contra o regime militar, as manifestações estudantis e todo o processo de busca pela democratização do ensino suscitaram a discussão sobre a educação das crianças. Os modelos de creches reivindicados eram diferentes dos que já tinham sido implantados e essas instituições possuíam condições precárias para atender as crianças e características focalizadas no assistencialismo. Nessa perspectiva, era preciso haver creches que possuíssem um projeto educacional que ultrapassasse a educação higienista e de proteção à saúde.

A luta no país tem como foco o reconhecimento da Educação Infantil como espaço que fornece uma educação para as crianças que a frequentam. Assim, começa-se a pensar no atendimento não apenas das crianças em situação de

vulnerabilidade social, ou seja, as crianças pobres, mas também na necessidade de todas as crianças, independentemente de sua classe social, estarem inseridas em uma instituição escolar.

Segundo Rosa (2011), os anos de 1980 foram marcados por outros projetos do MEC que deram visibilidade à infância no Brasil. Em 1985, ao término do período ditatorial, novas políticas surgiram e as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento de 1986. Com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, consolida-se o direito das crianças de frequentarem a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1996, apresenta a Educação Infantil como etapa da educação básica e ainda expressa a sua finalidade e quem deve ser seus colaboradores:

Art. 21 - A educação escolar compõe-se de:  
I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II- educação superior.

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir da LDB/1996, a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, sendo reconhecida como necessária para o desenvolvimento da criança. A educação das



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

crianças nas instituições escolares é dever do Estado, complementando a ação da família e da comunidade, sendo os municípios responsáveis pela oferta de vagas.

Em 2009, surge uma nova regulamentação da infância, que são as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento aparece com o objetivo de explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

No tocante à proposta pedagógica, prevê que esta deve ser organizada de maneira que promova a igualdade entre as crianças de diferentes classes sociais. Esse documento define a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, como um plano orientador das ações da instituição, estabelecendo as metas que se pretende alcançar para o desenvolvimento das crianças que são educadas e cuidadas. O objetivo principal da proposta pedagógica apontado pelo documento é

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 9).

Ao concretizarem a prática pedagógica, as instituições educacionais para as crianças constroem seu currículo, que é

composto pelas práticas e experiências que as crianças vivenciam e os conhecimentos construídos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Todas as políticas aqui mencionadas contribuíram para o avanço na concepção da criança e infância, bem como para o aumento de creches e pré-escolas que atendam as crianças, garantindo o direito à educação.

As políticas educacionais para a Educação Infantil ajudaram na garantia do direito das crianças à educação, responsabilizando os municípios pela oferta dessa etapa da educação básica. Percebe-se a influência do gerencialismo, pois as políticas apontam para a construção de metas, de avaliação e de responsabilização social pela oferta educativa. É preciso reconhecer que os municípios nem sempre dispõem de um sistema econômico que consiga atender as demandas da educação para crianças, uma vez que as desigualdades econômicas e sociais e a precariedade das políticas públicas municipais são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas articuladas para a infância.

### **Considerações Finais**

A reforma do Estado compreende um período inacabado, considerando as transformações que as políticas de governo trazem para o cotidiano da sociedade e os novos apontamentos para a construção e reconstrução das políticas estatais. A organização dos movimentos sociais, a participação política e os grupos de discussão que representam o interesse público são indispensáveis para a construção de uma concepção de Estado

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

que esteja além dos princípios neoliberais, que precisam ser reconhecidos, pois estão presentes na realidade da dinâmica política brasileira. No entanto, como os representantes vão configurando as novas formulações políticas, o novo papel da esfera estatal é o nosso desafio.

No que diz respeito à concepção atual de Estado, pode-se definir que há um hibridismo, perpassando o burocrático e o gerencial. Na realidade brasileira, um Estado dito burocrático assume o papel de regulador e provedor dos bens sociais, desenvolvendo práticas centralizadoras, enquanto que o gerencial possui características semelhantes às políticas educacionais neoliberais, porém defende princípios como democracia, descentralização, responsabilização e autonomia.

Quanto à Educação Infantil, alcança-se a garantia do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, buscando consolidar os eixos educar-cuidar que norteiam as experiências educativas na infância. Sendo assim, considera-se a existência de um Estado híbrido com práticas burocráticas e gerencialistas que compõem um novo fazer das políticas na Educação Infantil, com base na avaliação, no controle de resultados e nas premiações. Sobre essas questões discutiremos no decorrer da dissertação.

## Referências

ARAÚJO, Sueldes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. Capítulos: 3 e 4. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins. Implicações da Nova Logica da Ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 80, p. 49-72, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins. Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 87-118.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 34, p. 85-104, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

ROSA, Marcia Maria. **Políticas Municipais de Educação Infantil: desafios à gestão local a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos**. 2011. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

# **UM ESTUDO DO CONTEXTO DA PRÁTICA NO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL (NTM) DE MOSSORÓ**

Maquécia Emília de Morais  
Mestra em Educação/UERN  
Estagiária da Bambino Escola Bilíngue – Mossoró

Maria Edgleuma de Andrade  
Doutora em Educação/UFPB  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

A pretensão desta escrita consiste em apresentar a abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BALL; BOWE, 1992) para analisar as trajetórias das políticas educacionais. Inserimos tal abordagem neste estudo como um método para a pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Incorpora-se a discussão do ciclo de políticas no cenário do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró, objeto de estudo da pesquisa, para perceber as interpretações e construções dessas políticas, desviando o olhar para uma possível implementação destas como um processo linear.

Dessa feita, centra-se no primeiro momento em um debate teórico sobre a abordagem do ciclo de políticas em contexto, defendida por Ball e Bowe (1992), a qual se torna um

referencial analítico para programas e políticas educacionais, permitindo uma compreensão contextualizada quanto à sua criação e à sua concretude na prática. Neste estudo, objetiva-se identificar o processo de formulação de políticas educacionais a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) e verificar no contexto da prática do NTM apropriações e resistências do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Este texto está estruturado no seguinte trajeto: no primeiro tópico, apresenta-se a abordagem teórico-metodológica, orientada em um ciclo contínuo de políticas (BALL; BOWE, 1992), constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Vale ressaltar que, para fundamentar este trabalho, foram utilizados autores como Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006), Ball e Mainardes (2011) e Castro (2011), que apresentam o ciclo de políticas em suas produções, apontam o contexto como um sistema que envolve as múltiplas identidades dos sujeitos e, por conseguinte, expõem a amplitude de sentidos inerentes ao social, supondo o que é necessário para dar concretude à significação da política.

O segundo tópico discorre sobre o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Mossoró, espaço de atuação de profissionais capacitados pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para consolidar o acesso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em escolas da rede pública municipal e promover o uso pedagógico dessas ferramentas, bem como oferecer cursos de capacitação para docentes e a comunidade escolar.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Estreita-se a investigação para o NTM por este desempenhar ações pedagógicas a partir do ProInfo. Nesse sentido, para esse recorte da pesquisa, expomos uma entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do NTM, percebendo por meio dela as apropriações e resistências para as intencionalidades da política e identificando o processo de recontextualização do programa atribuído à realidade do Núcleo. No que concerne a esse recurso metodológico, Minayo (2009) discorre que a entrevista é considerada um dos procedimentos mais frequentes no trabalho de campo, pois por meio dela o pesquisador adquire informações advindas dos discursos dos atores.

Cremos, a partir da compreensão dessa abordagem, que as ações dos sujeitos que lidam com as políticas no nível micro trazem suas experiências e valores, produzindo ajustes e articulações com os processos políticos macro. Nesse sentido, as políticas não são estáticas, mas dinâmicas, flexíveis e de natureza controversa.

### **1 - O processo de formulação de políticas educacionais a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992)**

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado (BALL, 2006, p. 46).

Adotamos como referencial a abordagem do ciclo de



políticas, que vem sendo utilizada em diversos países como análise das trajetórias de políticas tanto sociais quanto educacionais. No Brasil, pesquisadores como Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011) abordam o ciclo de políticas em contexto nas suas produções, desse modo, aprofundaremos, à luz desses autores, a compreensão da abordagem de Ball e Bowe (1992).

Uma das contribuições da abordagem do ciclo de políticas em contexto consiste na superação entre produção e implementação de análise, pensando-o para além do controle estatal, desvinculando-o de compreensões políticas que tomam o Estado como o centro (estadocêntricas). “Bowe, Ball e Gold (1992) chamam atenção para as consequências negativas de abordagens *‘top down’* afirmando que teorias centradas no Estado servem a um *‘propósito ideológico poderoso’* de tirar ainda mais o poder dos sujeitos” (POWER, 2011, p. 54).

Consideramos pertinente o entendimento de que as políticas não são formuladas pelo Estado como um processo autoritário e de que os sujeitos, nos espaços que são contemplados com a política, não possuem apenas a função de implementá-las, sem haver qualquer diálogo entre essas instâncias.

Os sujeitos, na interação da política proposta com o contexto em que estão inseridos, ressignificam em suas práticas a ação da política proposta nos documentos oficiais. Não somente recebem ordens para os processos de implementação de políticas, como também, em suas disputas e embates, levam em consideração as ressignificações construídas, as interpretações e as (des) articulações. Quando refletimos sobre as políticas educacionais, fazemos menção ao ciclo de políticas em contextos

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

proposto por Ball e Bowe (1992), pois ele nos possibilita compreender desde a sua intenção no campo macro até a sua materialização no campo micro. “Há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49). A análise de políticas em contextos formulada por Ball e Bowe (1992) evidencia a existência de conflitos e negociações na política. Desse modo, não há uma teoria uniforme para a análise de políticas públicas, porém o olhar para a peculiaridade da política envolve todo o contexto econômico, político e social em que ela está inserida.

Ball e Bowe (1992) apresentam um referencial analítico acerca das trajetórias de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação inicial até a sua implementação, possibilitando pensar também em seus efeitos e resultados. Segundo o referido autor, as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena, no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas.

A partir dessa compreensão, entende-se que as políticas educacionais são produções desenvolvidas em diversos contextos. “Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14). O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Convém enfatizar que esses contextos estão intimamente inter-relacionados e não se constituem em processos lineares

O primeiro é o *contexto de influência*, em que as políticas são iniciadas na circulação de ideias e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, as políticas são sinalizadas para serem formadas, havendo, assim, uma tendência de disputa entre grupos de interesses em conflitos para serem influenciadores nas decisões das políticas públicas, educacionais e sociais. Para Lopes e Macedo (2011), é também nesse contexto que a circulação de discursos forma conceitos que ganham legitimidades para uma sustentação de base para a política.

O *contexto de produção de texto* político é aquele no qual as políticas são articuladas, representadas, produzidas e criam formas textuais, discursivas. Possui uma relação simbiótica com o contexto de influência, por ser resultado de disputas e acordos dos grupos de interesses que atuam em diversos setores da produção dos textos, gerando enfrentamento para a representação da política. A esse respeito, Mainardes (2006) alerta que os textos produzidos podem tomar formas de textos legais oficiais ou até mesmo de pronunciamento, vídeos, dentre outros. Entretanto, podem ser contraditórios por não estarem internamente coerentes nas decisões tomadas.

No *contexto da prática*, a política está sujeita a interpretação, ressignificação e negociação de conflitos, por envolver a recontextualização dos textos políticos para a realidade da prática. Esse aspecto nos faz refletir que cada instituição, na sua singularidade e particularidade, é reestruturada politicamente em cada âmbito educacional. Nesse contexto, esse âmbito é crucial para que a política produza efeitos e consequências que podem representar mutações e alterações significativas na política original. Os estudos de

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Mainardes (2006) sobre o contexto da prática elucidam que as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto da prática, mas estão sujeitas à recriação.

Além dos três contextos principais, em 1994, Ball ampliou a proposta acrescentando ainda os contextos dos *resultados e efeitos* e da *estratégia política*. Mainardes (2006) apresenta, a respeito do contexto dos resultados e efeitos, a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Já o da *estratégia política* envolve atividades sociais e políticas para combater as desigualdades de justiça que em sua maioria são criadas pelas próprias políticas.

Sobre os cinco contextos, Ball, em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), ao discutir sobre as pesquisas que se detêm apenas aos contextos primários, foi questionado sobre a ausência de mais debate sobre esses dois últimos contextos. A esse respeito, Ball apontou que estes deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente, pelo fato de os resultados e efeitos já serem uma extensão da prática. Toda a estratégia política é acoplada no contexto da influência, pelo fato de os discursos políticos serem alterados e transformados em um jogo de estratégias para a legitimação.

Entretanto, neste estudo, apresentamos os contextos destacados por Mainardes (2006), enfatizando que, na exposição feita neste estudo, apesar de se constituírem didaticamente separados, eles se entrecruzam em todo o processo de construção das políticas. Todavia, o nosso enfoque em toda a nossa pesquisa será no contexto da prática, isto é, no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM).

## **1.1 Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal: o contexto da prática**

As políticas e os programas também têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm corpo e alma (DRAÍBE, 2001, p. 26).

Essa discussão teórico-metodológica aponta o espaço do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) como o contexto da prática, na medida em que o ProInfo, ao ser materializado pelos sujeitos inseridos na realização do programa, por meios das condições pedagógicas, passa a ser interpretado e recontextualizado, sofrendo novos sentidos na realidade educacional.

O ProInfo, homologado através da Portaria n. 522, em 09/04/1997, do Governo Federal do Brasil, com participação do MEC e iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED), intenta fortalecer o 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.

Para compreender as TIC na educação, apoiamo-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, 2007, p. 23). Nesse sentido, as políticas educacionais pensadas para um

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

contexto em que as tecnologias vêm ganhando força no espaço educacional são incorporadas, visando possibilitar o acompanhamento das demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, vislumbra-se o NTM como um órgão especializado em tecnologia da informação e comunicação, que, vinculado à Secretaria de Educação do município de Mossoró, constitui uma condição operacional do ProInfo. De acordo com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em consonância com o Ministério da Educação (MEC), são atribuições do Núcleo de Tecnologia Educacional nos Estados e Municípios as seguintes funções.

- a) Capacitar professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência;
- b) Prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, etc.);
- c) Realizar pesquisas e desenvolver e disseminar experiências educacionais;
- d) Interagir com as Coordenações Regionais do ProInfo e com a Coordenação Nacional do Programa no Ministério da Educação-MEC, no sentido de garantir a homogeneidade da implementação e o sucesso do Programa (BRASIL, 1997, p. 1).

Na tentativa de realizar essas funções, no ano de 2010, a gestão municipal de Mossoró construiu uma proposta de criação

do núcleo de tecnologia educacional do município para realizar a gestão do programa ProInfo e atender especificamente as escolas municipais no tocante ao uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.

O NTM disponibiliza cursos de capacitação para os professores e demais membros da comunidade escolar através dos cursos do ProInfo Integrado<sup>1</sup>, que são:

*Introdução à educação digital* (60h, 100% presencial) – objetiva contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação e prepará-los para utilizarem os recursos digitais ofertados pelo ProInfo nas escolas.

*Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC* (60h, 50% presencial e 50% pelo AVA) – busca proporcionar contribuições teórico-metodológicas para que os profissionais da educação possam perceber o potencial pedagógico das TIC no ensino e na aprendizagem.

*Elaboração de Projetos* (40h, encontros presenciais uma vez por mês) – pretende capacitar professores e gestores escolares para que eles percebam as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em sala de aula.

Sobre a atuação do NTM a partir dos cursos ofertados pelo ProInfo, a coordenadora nos revelou:

A gente não trabalha com essa dinâmica, a

---

<sup>10</sup> ProInfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed)>. Acesso em: 28 ago. 2015.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

gente mudou um pouco a realidade. Por exemplo: a elaboração de projetos é um encontro ao mês e as outras atividades são todas a distância. A gente percebeu que esse distanciamento distanciava demais os professores. Que passavam um mês, não faziam as atividades, então o que é que a gente fez, colocou encontro também quinzenais e o professor está aqui toda semana. Uma semana ele faz o encontro teórico, as discussões no grupão e na outra semana é plantão. O professor [formador] tá aqui para tá ajudando. É um atendimento mais individual. Vem só aqueles que estão com dúvidas, com dificuldades. Aí a gente faz essa mesma dinâmica tanto com o DTICs e com o de elaboração de projetos (ENTREVISTA COM A GESTORA, junho de 2015).

A política no âmbito educacional é reajustada em cada instituição na sua singularidade e particularidade. Esse contexto é o espaço crucial em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mutações e alterações significativas na política original. Assim, como é revelado nos estudos de Mainardes (2006), o ponto-chave do contexto da prática é que as políticas estão sujeitas à recriação.

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de constituição das



políticas e suas implicações no contexto da prática, arena de construção de políticas (BALL; BOWE, 1992). Não podemos compreender o contexto da prática como uma etapa apenas de implementação de políticas, em que os sujeitos que atuam nessa execução estariam com suas funções limitadas para atender às exigências dos formuladores das políticas, controladores de todo o processo organizacional, político e pedagógico, desconsiderando a influência dos sujeitos na sua materialização.

Esses cursos de capacitação que acontecem no contexto da prática do NTM nos fazem refletir sobre a compreensão de Lopes e Macedo (2011), na qual o contexto da prática é a arena onde a política produz efeitos e consequências. Portanto, a política original do ProInfo, construída como uma proposta de formação para o uso das TIC no espaço escolar, poderá sofrer ressignificações tanto pela coordenadora do NTM, que tem o compromisso de idealizar os cursos, quanto pelos professores e demais profissionais, que não são “implementadores” da política, mas a interpretam e a recontextualizam a partir do seu contexto envolvido.

Quando questionada se o NTM, na sua particularidade, oferta somente os cursos do ProInfo Integrado, a coordenadora declarou:

O município tem autonomia para estar desenvolvendo outros cursos voltados à sua necessidade. É tanto que a gente já trabalhou, já criou vários outros cursos: multimídia em sala de aula, a gente também já trabalhou com esse projeto aluno monitor, trabalhamos

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

com apresentação de *slides* com produção de aulas motivadoras e inovadoras, já trabalhamos com planilha tanto para o professor trabalhar com notas como também para os secretários (ENTREVISTA COM A GESTORA, junho de 2015).

É possível refletirmos sobre as apropriações do NTM para ampliar a oferta de curso de capacitação docente para além do que é predeterminado pelo ProInfo. “Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53). Esse aspecto nos faz compreender que a abertura dada ao núcleo para olhar a sua realidade e contemplar outras possibilidades de curso não fixado apenas nos do ProInfo nos fortalece a ideia de que não há um movimento linear do programa, mas, ao chegar no contexto da prática, o ProInfo vai sendo ressignificado, pois os atores que estão nesse espaço buscam moldá-lo para a realidade local.

Assim, no enfoque do nosso estudo, vislumbramos que no contexto da prática do NTM, abertura para o contexto de influência, quando se inicia a recontextualização do programa ProInfo, vozes dos atores são ouvidas e construídas pelas suas experiências e crenças, porém nem todas são legitimadas. Além disso, há produção de texto, na medida em que os sujeitos produzem seus planos de ação, seus documentos de controle da prática e suas avaliações para guiar a sua atuação. Nessa elucidação, vemos que se fortalece a compreensão de que as

políticas não apenas nascem no contexto de influência e são recontextualizadas no contexto da prática, mas, por sua configuração ser inter-relacionada, as influências e as produções de texto são constantes. Nesse sentido, as políticas surgem no campo das ideias e nas construções dos discursos e a sua interpretação é imbuída pela concepção de mundo dos atores envolvidos nas políticas.

### **Considerações Finais**

Os estudos de Ball e Bowe (1992) refletidos nesta comunicação se constroem a partir do ciclo de políticas, fazendo menção aos processos de recontextualização e assentando a ideia de que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, a interpretação e a reinterpretação de sentidos.

Adotamos o contexto da prática da abordagem presente em Ball e Mainardes (2011), instância em que a política produz efeitos e consequências, representando ressignificações e recriações, para entendermos que o NTM poderá favorecer o processo de recontextualização da política original. Nessa perspectiva, essa discussão também se encontra atrelada à visão de Silva e Lopes (2007), quando realçam que as políticas são recontextualizadas, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente.

Ao acreditarmos que toda proposta política está sujeita à recriação, podemos considerar que a recontextualização do ProInfo ocorrida no contexto da prática envolve a apropriação e a adaptação, sendo defendida por Ball e Mainardes (2011), na

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

medida em que os atores harmonizam as ações advindas do ProInfo com as situações apresentadas na realidade do contexto do NTM. Nesse sentido, evidencia-se a relevância de estarmos ressignificando as políticas para atendermos às demandas exigidas no contexto da prática em que estamos inseridos.

Os achados iniciais desta pesquisa apontam que os sujeitos inseridos no NTM interpretam e recontextualizam o ProInfo, demonstrando que na prática as políticas sofrem transformações. Desse modo, compreende-se que as políticas, quando interpretadas, são ressignificadas pelos sujeitos em cada contexto, não havendo abertura para pensar a implementação de políticas de maneira verticalizada.

Destarte, entende-se que as políticas não são neutras. Tanto em sua construção quanto na sua materialização, envolvem confusão, na medida em que os sujeitos disputam decisões, a partir de suas crenças e valores, que nem sempre são uniformes, mas apresentam disputas e embates no jogo político. Toda política está carregada de relações de poder e marcada pelo seu contexto, pelo seu momento histórico e pelas suas condições de decisões, visto que nenhuma política é neutra ou harmônica. Ela sofre conflitos por estar no jogo das negociações e produções culturais de sujeitos.

## Referências

AZEVEDO, Janete L. **Educação como política pública**. São Paulo: AutoresAssociados, 1997.

BALL, S. J.; BOWE, R. The Policy Processes and the Processes of Policy.

In: BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne (Org.). **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. Londres: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen, J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul.-dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. **Cria o Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?se lect\\_action=&co\\_obra=22148](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?se lect_action=&co_obra=22148)>. Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE**. Caracterização e Critérios para Criação e Implantação. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat\\_crit\\_NTE.doc](https://www.fnde.gov.br/sigetec/upload/manuais/cat_crit_NTE.doc)>. Acesso em: 22 nov. 2015.

CASTRO, Márcia Correa e. **Enunciar democracia e realizar o mercado: políticas de tecnologia na educação até o ProInfo Integrado (1973-2007)**. 2011. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson (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.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Londres, 2009. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 ago. 20015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:**

questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <[http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/rab/\\_competenciasnaspoliticassilva.pdf](http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/rab/_competenciasnaspoliticassilva.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

# **PROJETO PROFESSOR CONECTADO: RESSIGNIFICAÇÃO DE POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Maria de Fátima da Silva Melo  
Mestra em Educação/UERN

Francisca de Fátima Araújo Oliveira  
Doutora em Educação/PUC-SP  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

Este artigo refere-se ao projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/FE/UERN), localizada na cidade de Mossoró/RN. O trabalho proporcionará uma discussão referente às ressignificações nas ações de docentes que atuam no ensino médio de escolas estaduais de Mossoró/RN, a partir da proposta do Projeto Professor Conectado no contexto da prática.

A escolha por estudar a política do Projeto Professor Conectado, que consiste em uma política governamental desenvolvida em estados brasileiros, surge na disciplina Tecnologia e Mediação Pedagógica, ministrada no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O estudo acerca da proposta política resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>13</sup>. Dessa forma, a atual

---

<sup>13</sup>Intitulado “Projeto Professor Conectado: o uso do computador na prática dos docentes da rede básica pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte – RN”. Apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), teve como orientador o Professor Dr. Jean Mac Cole



pesquisa sobre o Projeto Professor Conectado é uma continuidade de discussões e reflexões de estudos anteriores.

O interesse em se debruçar sobre a linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN), deve-se, principalmente, ao fato de ter participado, na condição de aluna do curso de Pedagogia, como bolsista, do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia/UERN)<sup>4</sup>, no período de 2011 a 2013, o que possibilitou estudos sobre o ensino, a pesquisa e a extensão. O PET – Pedagogia/UERN tinha como um dos requisitos o envolvimento dos petianos, de forma voluntária, em projetos de pesquisas, surgindo assim a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>5</sup>, por meio do projeto intitulado “Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas – uma leitura a partir do Oeste Potiguar”, o qual abordava estudos sobre as políticas educacionais no ensino médio. Tal participação influenciou significativamente na decisão de optar pela linha de pesquisa acima referida. Assim sendo, o estudo direcionado para a política do Projeto Professor Conectado permitiu unir o interesse pelas tecnologias, desencadeado na disciplina Tecnologia e Mediação Pedagógica, bem como possibilitou continuar trabalhando com o foco nas

---

Tavares Santos.

<sup>2</sup> O PET intenciona apoiar grupos de alunos que se mostrem interessados em participar ativamente das atividades propostas e que estejam em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Sob a orientação de um tutor, procura proporcionar aos alunos condições para a realização de atividades extracurriculares que possam complementar a sua formação acadêmica.

<sup>3</sup> Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no período de 2011 a 2012.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

políticas educacionais, resultante do projeto de iniciação científica.

Após o entendimento das ponderações descritas acima, é importante enfatizar que o fator que nos impulsionou a estudar os conceitos “contexto da prática” e “ressignificação” foi a participação no grupo CONTEXTO na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os estudos realizados nesse grupo se fundamentam na Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold. Foi a partir das discussões nesse grupo que tivemos acesso aos conceitos que vão nortear as análises desta pesquisa.

Para melhor explicitar o objeto do estudo, que corresponde ao Projeto Professor Conectado, traçamos a seguir uma discussão a respeito da proposta dessa política. A mesma constitui-se em uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que cada estado brasileiro viabilizava o projeto de acordo com a sua realidade. No Rio Grande do Norte, esse projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) e consiste em socializar com os professores da rede estadual o uso das novas tecnologias digitais nas escolas. Assim, o documento Termo de Recebimento e Guarda, disponibilizado pela 12ª Diretoria Regional de Educação, destaca que o professor deve:

Analisar os resultados obtidos por diferentes formas de avaliação e coleta de dados e, a partir deles, tomar decisões de caráter pedagógico, de forma a planejar novamente suas estratégias de ensino com base em critérios, objetivos, efetivamente observados

e registrados. Dar transparência, divulgar e discutir os resultados obtidos pelos alunos com os próprios, com a coordenação pedagógica da escola e com os responsáveis pelos alunos (RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 01).

De acordo com os documentos oficiais que tratam do Projeto Professor Conectado, este tem o intuito de proporcionar melhores condições de trabalho e, assim, permitir a ampliação de possibilidades para que os educadores planejem com qualidade os conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando. Esse projeto firmou-se, no RN, em 2010, com a distribuição de computadores portáteis para os docentes que atuam nas escolas da rede pública estadual de educação básica e, em 2013, com a entrega de *tablets* para professores que atuam no ensino médio. O referido projeto tem a pretensão de garantir a inclusão digital dos docentes, bem como melhorar a sua ação pedagógica no processo do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, ocorreu, então, a entrega de computadores portáteis aos educadores estaduais que estavam atuando em sala de aula, como destaca o documento do Termo de Recebimento e Guarda: “[...] o equipamento apenas poderá ser recebido por professores que estejam efetivamente em sala de aula. Sob pena de incorrer nas sanções previstas no estatuto aos Servidores Públicos do Estado do Rio Grande do Norte”. A princípio, os computadores foram entregues nas Diretorias Regionais de Educação (DIREDs) do RN e, posteriormente, aos professores.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

O Projeto Professor Conectado inclui as seguintes fases: 1) entrega das ferramentas tecnológicas; 2) disponibilidade de acesso à *internet*, viabilizada pelo Governo do Estado, em todas as escolas contempladas com o Projeto; e 3) disponibilização de *softwares* específicos para o trabalho pedagógico. Posteriormente, ficou definido que deveria ocorrer uma possível ampliação da entrega dos equipamentos aos professores que estavam desempenhando outras funções nas escolas, como, por exemplo, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, diretores e vice-diretores, conforme consta no documento de Esclarecimento que determina o público-alvo a ser beneficiado com as ferramentas distribuídas pelo Projeto Professor Conectado e também disponibilizadas pela 12ª Dired:

Informamos que o público-alvo a ser contemplado no projeto PROFESSOR CONECTADO está dividido em três etapas: 1ª etapa, professores constantes no rol das escolas públicas estaduais, desenvolvendo atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula (dia 17/09/10). 2ª etapa, 01 (um) notebook para cada escola da rede pública estadual, o qual terá como finalidade o uso comum para ações de apoio administrativo e pedagógico (data a definir). 3ª etapa, gestor e vice-gestores, coordenador pedagógico, apoio pedagógico, professores do atendimento especial, salas de apoio, professores de programas especiais e outros (data a ser definida) (RIO GRANDE DO NORTE, 2010).

Os professores beneficiados com os computadores e com os *tablets* disponibilizados pelo projeto não fizeram inscrições, não escolheram a marca nem o modelo e não vão pagar pela ferramenta. No entanto, o Governo determina, através do Termo de Recebimento e Guarda, que, na medida em que os professores beneficiados com os computadores portáteis forem se aposentando, deverão devolvê-los à rede estadual em que trabalhavam. Dessa forma, os computadores portáteis devolvidos deverão ser redirecionados aos professores que assumirem o cargo dos professores aposentados, conforme segue:

Receber o equipamento novo acima descrito em perfeitas condições, responsabilizando-se por qualquer dano ou extravio que porventura venha a ocorrer durante o período em que estiver sob sua guarda e responsabilidade e a devolvê-lo, nos casos de disposição, exoneração, demissão, licenças superiores a 90 (noventa) dias, exercício do cargo em órgão de outros poderes, por meio de convênio de cooperação técnica ou outro instrumento equivalente, aposentadoria, extinção do contrato com fundamento na Lei complementar n. 122, de 30 de junho de 1994 (RIO GRANDE DO NORTE, 2010).

O Termo de Recebimento e Guarda destaca que é de responsabilidade dos professores beneficiados com as ferramentas “assumir sobre o mesmo, inteira e total responsabilidade, pela

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

posse e uso, sob compromisso de fazer uso conforme a destinação aqui descrita e com responsabilização pessoal pela posse do mesmo”. Deixa ainda clara a possibilidade de solicitação da apreensão dos computadores pela SEEC, caso o docente não cumpra sua responsabilidade com o objeto.

As ponderações acima descritas e o fato de o projeto proporcionar a distribuição de uma ferramenta, especificamente, o computador/*tablet*, entre os professores em efetivo exercício na educação básica das redes estaduais de ensino nos instigaram a buscar fundamentação em estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Além disso, deve-se ressaltar que, a partir das duas últimas décadas do século XX, a produção acadêmica acerca da importância do uso das tecnologias como recurso pedagógico na ação docente tem se intensificado, instigando o debate a respeito do tema.

### **1 - O problema de estudo**

Após justificarmos a escolha do Projeto Professor Conectado como objeto de estudo desta pesquisa, apresentamos a seguir uma discussão referente à materialização do nosso problema. A esse respeito, Quivy e Campenhoudt (2003) enfatizam que a definição do problema se coloca como uma das maiores dificuldades encontradas pelos investigadores na elaboração de um projeto de investigação, o que ocorre devido ao problema ser considerado uma pergunta de partida que requer boa formulação, pois é por meio dela que o pesquisador se apoiará durante todo o processo de construção da sua pesquisa científica.

Sobre esse panorama, para se alcançar uma pergunta de partida que contemple a temática desejada pelo pesquisador, deve ocorrer o constante exercício da prática, da autoavaliação do seu próprio problema a ser desenvolvido. Sendo corretamente formulada, a pergunta de partida é tida como uma ruptura com os preconceitos e as noções prévias, bem como uma possibilidade para uma temática desenvolvível e sustentável (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2003).

Nessa perspectiva, a nossa pergunta de partida consiste em saber **quais as ressignificações desencadeadas nas ações de docentes a partir do Projeto Professor Conectado em escolas de ensino médio da rede estadual na cidade de Mossoró/RN?** Diante dessa pergunta, o objetivo geral da pesquisa é analisar as ressignificações nas ações de docentes que atuam no ensino médio a partir do Projeto Professor Conectado no contexto da prática de escolas estaduais situadas na cidade de Mossoró/RN. Os objetivos específicos consistem em identificar diferentes formas de ressignificações nas ações de docentes a partir do uso de computadores portáteis no contexto da prática e em verificar as ressignificações construídas nas ações de docentes através do Projeto Professor Conectado, a partir do ciclo de políticas de Ball no contexto da prática.

## **2 - O caminho metodológico da pesquisa**

A presente pesquisa possui natureza exploratória com caráter qualitativo, a qual, segundo Richardson (2008, p. 90), é entendida como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. A pesquisa qualitativa é indispensável neste estudo, uma vez que trabalhamos de acordo com as falas dos entrevistados, buscando compreender as ressignificações dos sentidos expressos pelos docentes que foram beneficiados com o Projeto Professor Conectado.

Nesse sentido, na pretensão de analisarmos as ressignificações nas ações de docentes a partir do Projeto Professor Conectado, indagamos sobre as teorias que possibilitam uma melhor compreensão da temática abordada. Assim, para obtermos os dados, utilizaremos pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Para o levantamento documental, valemo-nos dos seguintes documentos: Termo de Responsabilidade e Guarda, Esclarecimento do Público-Alvo, levantamento de dados das escolas e Relatório do órgão regional. Os dois últimos incluem informações sobre quantidade de escolas, docentes, alunos e monitores contemplados em cada escola estadual da cidade de Mossoró/RN, sob a responsabilidade da 12ª Diretoria Regional de Educação (12ª DIRED)<sup>2</sup>. Aplicaremos as entrevistas semiestruturadas com seis (06) docentes em efetivo exercício no ensino médio, em duas (02) das escolas estaduais, localizadas na cidade de Mossoró/RN. As entrevistas serão realizadas com três (03) docentes de cada uma das escolas. Esse mecanismo metodológico tem a pretensão de analisar, nos depoimentos dos docentes envolvidos em cada escola, as ressignificações em suas ações no contexto da prática, a partir do Projeto Professor Conectado. Dessa forma, para a

---

<sup>4</sup> Disponibilizados pela coordenadora da 12ª Diretoria Regional de Educação (12ª DIRED).



análise dos dados da pesquisa obtidos por meio dos documentos e das entrevistas realizadas, iremos nos fundamentar na Abordagem do Ciclo de Políticas elaborado por Bowe, Ball e Gold (1992) e em estudiosos brasileiros que utilizam esse referencial teórico para a análise das políticas educacionais, como Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011).

Utilizaremos ainda como fundamentação, as ideias de Moran (1995, 2000), Valente (1999), Almeida (2000), Borges Neto (1999), Kensky (1997, 2012), Bianchi e Hatje (2007), quando contextualizam e abordam as tecnologias, apresentando suas finalidades e possibilidades de usos permitidas pelas novas ferramentas Tecnológicas da Informação e Comunicação (TIC), destacando nesse caso o computador portátil como recurso pedagógico influente que pode propiciar ressignificações nas ações de docentes no contexto da prática. Por fim, realizaremos um mapeamento no Banco de Teses da CAPES, a fim de propor uma discussão a respeito das produções científicas, dissertações e teses que se aproximam da nossa temática. Os assuntos mapeados girarão em torno do “uso do computador na prática docente”, da “Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold” e da relação entre as “tecnologias e a Abordagem do Ciclo de Políticas”. É importante destacar que os conceitos referentes às “ressignificações” e ao “contexto da prática”, abordados nesta pesquisa, advêm dos estudos baseados na Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992). Assim, faz-se necessário esclarecer a compreensão defendida quando os mencionamos neste estudo.

Nessa perspectiva, as “ressignificações” referem-se tanto aos sentidos, olhares, opiniões, interpretações, quanto às

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

construções e reconstruções ocorrentes no desenvolver das políticas educacionais no contexto escolar/contexto da prática, permitindo perceber as múltiplas possibilidades de ação, vindo a variar, possivelmente, de acordo com os indivíduos envolvidos na ação dessa política.

O “contexto da prática” aqui mencionado refere-se aos contextos em que as políticas entram em ação e são desenvolvidas. Porém, neste estudo, temos como contexto da prática o próprio contexto escolar, mais especificamente o contexto da sala de aula, na qual os docentes desenvolvem as suas ações, proporcionando sentidos e sendo influenciados pelos sentidos que a política lhes oportuniza em suas práticas. Assim, a escola é colocada como o contexto que possibilita a prática dos autores que desenvolvem as políticas. Os autores na realidade desta pesquisa são os docentes que proporcionam e recebem dessas políticas ressignificações definidas como novos olhares, sentidos, interpretações, traduções diversas. Essas diversidades de ressignificações serão definidas dependendo do posicionamento de cada docente que trabalha com uma determinada política. Para tanto, reportamo-nos às ideias de Mainardes (2006, p. 53), quando destaca:

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente

“implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Mainardes (2006) define o contexto da prática baseado nas ideias de Bowe, Ball e Gold, mediante a Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos, focalizando que, ao entrar em ação, a política passa por embates, determinando assim efeitos e consequências por meio das ressignificações. Dessa forma, tanto a política em si sofre mudanças como também proporciona transformações no contexto onde é desenvolvida e, por conseguinte, nos indivíduos que a desenvolvem. Outro ponto de forte relevância em destaque pelos autores é o fato de defender o posicionamento de que as políticas não são simplesmente implementadas nos contextos sociais definidos aqui como o contexto da prática, mas estão sujeitas também a mudanças e recriações. Compreendemos ainda que, quando o autor se refere à frase “as políticas não são simplesmente implementadas” abordada na citação, nos remete a entender que essas políticas não são desenvolvidas tal qual elas estão na sua proposta “original”, ou seja, o fato de a proposta política ser idealizada e materializada no papel ou até mesmo nos discursos dos atores não requer dizer que vai ser desenvolvida no contexto da prática, tal qual foi proposta inicialmente, antes, está sujeita a ressignificações.

### **3 - A Abordagem do Ciclo de Políticas**

A abordagem do Ciclo de Políticas em contextos é percebida e utilizada nos mais diversos contextos educacionais,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

bem como concebida como aporte teórico apropriado para trabalhar as políticas educacionais, possibilitando uma apreciação crítica e contextualizada. Desse modo, permite o desenvolvimento de políticas de forma flexível, e não fixadas em um único ponto central. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Mainardes (2006), quando destaca a ideia de Ball (1994, p. 10), que descreve: “Reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal”.

De acordo com o autor, percebemos a necessidade da influência do papel do Estado nas políticas educacionais. No entanto, notamos que essa influência deve ocorrer de forma descentralizada, haja vista que o desenvolvimento das políticas não acontece por um ponto central, mas antes estas recebem influências de diversos setores sociais na sua construção. Assim, acreditamos ainda que, ao se pensar em uma política pública, nela devem estar acoplados não somente os interesses estatais, mas também os interesses de todos os sujeitos aos quais essa política é destinada.

Dessa forma, a Abordagem do Ciclo de Políticas é colocada como um método de estudo para o desenvolvimento da análise das pesquisas de políticas educacionais. Antes de se constituir na estrutura atual, o ciclo de políticas foi pensado inicialmente por Bowe, Ball e Gold (1992), com base em facetas ou arenas, e tinha o intuito de representar o processo das políticas. No entanto, posteriormente, perceberam que esse modelo de representação com base em arenas ou facetas não era

suficiente para atender a ideia que pretendiam expor sobre o processo analítico das políticas educacionais, pois eram ideias que se concretizavam como restritas e limitadas.

Diante disso, pensaram em uma estratégia na qual pudessem representar melhor a ideia do processo das políticas educacionais defendidas por eles. Apresentaram um novo modelo do Ciclo contínuo de Políticas em três contextos principais, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção de texto político e o contexto da prática. Essa nova representação da Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos permite perceber as políticas educacionais como uma multiplicidade de finalidades e disputas que influenciam e interferem no desenvolvimento das políticas, não se restringindo a uma única centralidade para o poder acontecer.

Em face disso, a definição estabelecida para os três contextos principais da abordagem apoiada nas ideias de Stephen Ball e Richard Bowe é pontuada da seguinte forma: o contexto de influência corresponde às ideias iniciais das políticas públicas, em que os discursos políticos recebem influência e são construídos. Nesse contexto, as definições e finalidades sociais da educação são bastante influenciadas por grupos de interesses. No contexto da produção de texto político, a linguagem dos seus textos políticos normalmente é voltada para o interesse do público mais geral, vindo a representar a política. O contexto da prática é onde a política é desenvolvida, entrando em ação, e recebe reconstruções e ressignificações que podem proporcionar significativas transformações na proposta política original (MAINARDES, 2006).

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Vale salientar que, ao prosseguir nos estudos, a Abordagem do Ciclo de Políticas em contextos ganha nova conotação em sua estrutura, na medida em que Ball sente a necessidade de expandi-la com o acréscimo de mais dois contextos, quais sejam: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados (efeitos) apresenta uma preocupação com assuntos referentes à liberdade individual, à igualdade e à justiça, abordando uma visão de que as políticas também têm efeito e não simplesmente resultados. Por fim, destaca-se o contexto de estratégia política, que corresponde ao envolvimento da identificação do conjunto das atividades políticas sociais necessárias para trabalhar com as desigualdades que são criadas ou reproduzidas pela política pesquisada (MAINARDES, 2006).

Sob tal cenário, apresentamos a discussão dessa abordagem metodológica no presente estudo, com a finalidade de analisar a ação da política do Projeto Professor Conectado no contexto da prática, em uma perspectiva de construção de múltiplos sentidos. Por meio da abordagem metodológica do ciclo de políticas em contextos, trabalhamos o desenvolvimento da política educacional de forma não verticalizada, numa visão que acontece de cima para baixo, mas de forma flexível, que sofre processos híbridos e recebe influências de todas as instâncias que permeiam a sociedade, uma vez que os sentidos estabelecidos da e na política trabalhada tendem a variar de acordo com o contexto em que é desenvolvida e com o olhar dos sujeitos envolvidos.

#### 4 - O lócus da pesquisa

Para selecionarmos as escolas que serviram de campo empírico para esta investigação, adquirimos algumas informações sobre as escolas da rede estadual de ensino médio situadas em Mossoró por meio de uma visita realizada com a coordenadora da 12ª DIRED responsável pelo setor do ensino médio. Com isso, conseguimos obter dois documentos<sup>5</sup>, a saber: o levantamento de dados das escolas e o relatório do órgão regional.

O que impulsionou a escolha por essas duas escolas, dentre tantas apresentadas pelo panorama geral, foi o fato de já haver realizado aproximações como pesquisadora em ambas as escolas. Conforme mencionado na introdução, o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia se debruçou sobre a análise do Projeto Professor Conectado. Dessa forma, consideramos pertinente continuar com as mesmas escolas, embora na perspectiva atual a pesquisa tenha o objetivo de estudar as ressignificações nas ações docentes desencadeadas pelo Projeto Professor Conectado no contexto da prática.

Em seguida, apresentamos uma breve caracterização das duas escolas, lócus desta pesquisa, no que se refere ao número de docentes, alunos, monitores e localização. A Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Médio é localizada na zona urbana da cidade de Mossoró. Seu funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino. De acordo com os documentos, apresenta um quadro de 833 alunos regularmente matriculados. Seus docentes compreendem um total de 34. Não registra a

---

<sup>5</sup> Os dados das escolas apresentados são correspondentes ao ano de 2014, sendo esses os documentos mais atualizados disponibilizados pela 12ª DIRED.

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

atuação de monitores auxiliando. Enfatizamos que o número de docentes beneficiados com a política do Projeto Professor Conectado corresponde a 30. Já a Escola Estadual Professor Conectado de Ensino Fundamental e Médio está localizada na zona urbana de Mossoró. Seu funcionamento ocorre nos turnos vespertino e matutino. Conta com um total de 1.102 alunos e apresenta um quadro constituído por 06 monitores que ajudam na assistência dos projetos e atividades desenvolvidos na escola. Vale ressaltar que a quantidade de docentes atuantes no ensino médio dessa escola conta com um total de 42. Já os que foram contemplados com a política do Projeto Professor Conectado totalizam 32.

## **Considerações Finais**

Diante das conclusões expostas, é perceptível a amplitude das discussões direcionadas para as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas esferas sociais. Percebemos essa amplitude de forma mais específica quando direcionamos o estudo das TIC para a esfera educacional e é com base na intensidade de estudos que desenvolvemos esta pesquisa, realizando uma discussão sobre a política do Projeto Professor Conectado, a fim de contribuir com o debate acadêmico a partir de reflexões referentes ao uso do computador e sua ressignificação na ação docente, tendo como base teórica de análise a Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold.

Um estudo dessa natureza se faz relevante, tendo em vista que suscitará reflexões para as instituições escolares referentes às ressignificações desencadeadas nas ações de



docentes com base em uma política educacional. Além disso, alimenta essa discussão no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/FE/UERN), especificamente na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação.

Desse modo, idealizamos que abordar a discussão sobre a política do Projeto Professor Conectado, desencadeando discussões sobre as TIC na educação, sobretudo o computador como enfoque pedagógico, constitui-se como necessária para analisarmos as ressignificações ocorridas nas ações de docentes, considerando a realidade de cada contexto prático das escolas de Mossoró, em que essa política é desenvolvida. Concebemos ainda que este estudo possibilita o conhecimento dos sentidos que o computador portátil vem proporcionando aos educadores, ao serem utilizados com fins pedagógicos.

## Referências

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. **A formação profissional em Educação Física e as Tecnologias de Informação e Comunicação**: um estudo a partir do CEFD/UFSM. v. 10, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1097/1674>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

BORGES NETO, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, p. 135-138, 1999.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8. maio/jun./jul./ago. 1998. Publicado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.

KRASILCHI, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Ed. 01. p. 248 – 282. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson (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: 15 mar. 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. Organização de José Manuel Moran, Marcos T. Masetto e Marilda Aparecida Behrens. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 24-26,

set.-out. 1995.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarryet *al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Clauton Moreira. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para uma educação neoescolanovista. In: ANDRADE, Francisco Ari; ROCHA, Antônia; ARAÚJO, Helena (Org.). **Educação brasileira em múltiplos olhares**. Fortaleza: Editora da UFC, 2012. p. 89-100.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento, informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

# **QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: O CONTEXTO DA PRÁTICA**

Érica Renata Clemente Rodrigues  
Mestra em Educação/UERN  
Professora da Rede Pública Municipal de Mossoró

Joaquim Gonçalves Barbosa  
Doutor em História e Filosofia da Educação/PUC-SP  
Professor aposentado da UFSCar  
Professor Colaborador do POSEDUC/UERN

Esse texto faz parte de uma pesquisa maior, trata-se de uma reflexão desenvolvida em minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERN (POSEDUC/UERN), cuja pergunta de partida era qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre qualidade em educação no contexto da prática, com o propósito de investigar como os professores se apropriam do PROEMI no contexto da prática, considerando as orientações “oficiais” do Programa e pretensão de educação de qualidade.

No presente artigo, para o debate sobre qualidade em educação estamos relacionando três eixos norteadores do nosso trabalho: o contexto da prática em Stephen Ball; qualidade em educação e Ensino Médio, a ótica dos pesquisadores da área; qualidade em educação no PROEMI a partir da perspectiva dos professores.

No primeiro item apresentamos o contexto da prática

como parte do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball. Na segunda seção discutimos sucintamente qualidade em educação na visão dos autores de dissertações e teses no Banco de Teses da Capes, bem como de revisão bibliográfica de autores com destaque e contribuições teóricas reconhecidas no Brasil. Na terceira parte apresentamos qualidade em educação na visão dos professores, analisando a opinião dos docentes, à luz da teoria de Stephen Ball e do documento orientador do PROEMI. Por fim, aqui, o propósito é entrecruzar as opiniões dos professores, relacionadas a sua prática portanto, e as ideias de Stephen Ball.

## **1 - Contexto da prática em Stephen Ball**

Em artigo intitulado *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, Jefferson Mainardes (2006) discute a “Abordagem do Ciclo de Políticas” e sua contribuição para a análise de políticas educacionais. Argumenta que o PolicyCycle Approach (Abordagem do Ciclo de Políticas) constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, e que essa abordagem permite a análise crítica e contextualizada da trajetória de políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua “implementação” no contexto da prática e seus efeitos.

A Abordagem do Ciclo de Políticas baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1998; Ball 1994a) pesquisadores ingleses da área de políticas sociais e educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional; enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem; é um referencial teórico analítico, não é estático, mas dinâmico e flexível.

Stephen Ball e Richard Bowe (1998) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos se manifesta como arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates (BOWE e BALL, apud, MAINARDES, p. 50, 2006).

Mainardes (2006) explicita que a política não é feita e finalizada no espaço legislativo. Há uma intensa e constante luta de poderes na construção de uma política e no seu fechamento provisório. Os textos políticos que ganham “corpo” e se hegemonomizam em determinado tempo e espaço carregam limitações e possibilidades. Além disso, esses textos, ora chamados “oficiais”, serão vivenciados, recontextualizados em diferentes espaços, a partir do contexto da prática.

Segundo Mainardes (2006) esta abordagem assume que os professores e demais profissionais “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (p. 53). Nessa perspectiva, o contexto da prática é o espaço onde os sujeitos realizam (re)leituras das políticas, por vezes representadas em documentos. Tais leituras são contextuais e as decisões sobre o que considerar, descartar,

adaptar, acatar são tomadas a partir de embates por interpretações. Vence, provisoriamente, quem consegue convencer e influenciar com maior força.

Em texto mais recente, publicado em 2011, Stephen Ball trata da inclusão das pessoas na política. O autor aponta que a visão prevalecente é que a política é algo “feito” para as pessoas. Como beneficiárias de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas, como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. No entanto, Ball (2011), expõe uma visão diferente:

[...] Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (BALL, 2011, p. 45).

Segundo Ball (2011), uma resposta ainda precisa ser construída no contexto. Uma resposta balanceada por outras expectativas, “o que envolve algum tipo de ação social criativa” (Ibidem, p. 46).

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, Ball (2011), destaca que também é preciso pensar sobre “o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – o ‘professor’, os ‘pais’, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física” (p. 47). Assim, o autor destaca que uma coisa é “considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (p. 47). Em suma, Ball (2011) diz ser importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes “para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças” (p. 47). Assim, surgem novos desafios para os pesquisadores em política educacional, como por exemplo, o desenvolvimento de uma teoria crítica que identifique e defenda “as versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade” (p. 47).

Em síntese, Mainardes (2006), ressalta que no ciclo de políticas descrito por ele, “a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas” (p. 55). Essa abordagem oportuniza várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (p. 55).

De acordo com Mainardes (2006), uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como



instrumento heurístico, ou seja, instrumento que se lança a descoberta. Mainardes aponta ainda que a explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é breve. Desta feita, cabe aos pesquisadores que assumem tal abordagem como referencial teórico-analítico refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise. Observamos esse cuidado e avanço nas pesquisas realizadas por Lopes (2004; 2011) que parte da Abordagem do Ciclo de Políticas e avança através da Teoria do Discurso. Mainardes (2006, 2011), também deixa sua colaboração/reflexão através de questões norteadoras sobre cada um dos contextos do ciclo de políticas.

## **2- Qualidade em Educação e Ensino Médio: a ótica dos pesquisadores da área**

Consideramos como autores nessa seção, tanto pesquisadores que produziram dissertações e teses, quanto teóricos que possuem reconhecimento e destaque no cenário nacional e/ou internacional. Desta feita, relacionamos nesse item os achados de um levantamento de produções publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da expressão *educação de qualidade no ensino médio*, bem como de uma revisão teórica sobre o tema. Buscamos uma ferramenta que pudesse nos mostrar o panorama das produções acadêmicas em nível nacional sobre educação de qualidade no ensino médio.

Dividimos inicialmente, a pesquisa no Banco de Teses da CAPES em dois momentos: primeiro pesquisamos o que está discutindo-se no país sobre *educação de qualidade*; depois

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

pesquisamos o que está sendo discutido atualmente sobre o *Ensino Médio*. Tal estratégia foi necessária, tendo em vista que quando tentamos encontrar trabalhos que discutissem ao mesmo tempo *o ensino médio e a educação de qualidade/educação de qualidade no ensino médio*, nenhum registro foi encontrado. Portanto, apresentaremos a pesquisa de modo sequencial. Vale destacar que as discussões estão entrelaçadas, questão que podemos comprovar a partir das falas dos autores nacionais. Detectamos ainda que as discussões sobre educação de qualidade no ensino médio são extremamente recentes no Brasil, deste modo a pouca produção de dissertações e teses nessa área de certo modo justifica.

Organizamos as discussões encontradas na pesquisa no Banco de Teses da CAPES em eixos temáticos: qualidade em educação, contemplando discussões sobre a relação entre qualidade e gestão, qualidade e avaliação: IDEB, PDE-escola; Ensino Médio Inovador, debatendo diferentes perspectivas sobre o Ensino Médio no Brasil e a proposta oficial do PROEMI.

Qualidade em educação é entendida pelos autores tanto como processo, quanto como estatística representativa dos avanços e/ou retrocessos da escola. Parte dos autores entende a qualidade em educação como processo, sendo promotora da libertação do sujeito e da construção de cidadania ativa ou passiva. Apontam a qualidade como construção contextual, ou seja, elaborada a partir da perspectiva de cada escola. (RICALDES 2011; PAZ 2011; KLAUCK 2012). Entendem que a escola é uma instituição sem um padrão definido de qualidade. Assim, é preciso à garantia de um bom processo para garantir-se um bom produto. Nesse caso, educação de qualidade pode ser

materializada em aulas com professores preparados e bem pagos; bem como o investimento na ampliação das possibilidades culturais de professores (as) e alunos (as) (PARO 1998; LOPES 2004; FRIGOTTO E CIAVATTA 2004). Outros dois autores apontam a qualidade da educação como um direito de todos e um desafio para toda a sociedade. Um destes autores entende ainda, que qualidade da educação são o ensino e a aprendizagem de capacidades e habilidades essenciais à vida em sociedade, como exercer profissões com ética e compromisso (CABRAL NETO 2009; FREITAS 2009). A outra parte dos pesquisadores entende que a qualidade da educação está vinculada a elevação de dados estatísticos. Nesse caso, quanto ao conceito de qualidade pode-se dizer que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito e aderindo ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, mas principalmente, por maior financiamento. Nesses casos, a qualidade da educação também é entendida como aferição da proficiência dos alunos e controle dos resultados (SOLANO 2011; MORIM 2011). Na opinião destes pesquisadores muito do que entendemos de qualidade da escola é tomado de empréstimo do setor privado: a universalização é substituída pela ideia de equidade, restringindo-se assim, a verdadeira cidadania a poucos; há tentativa de estabelecer um ranking de professores e de escolas; a expansão do ensino médio com baixa qualidade; a privatização da gestão, e uma forte tendência à exclusão. Diante desse contexto as novas políticas/reformas ganham credibilidade e se justificam pelas suas qualidades de diferença e contraste. No entanto, os autores ressaltam que a reforma político-educacional afeta sensivelmente o trabalho do professor, a dinâmica

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

institucional da escola e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno (BALL 2011; KUENZER 2007; KRAWCZYK 2004; LOPES 2004). Além desses dois modos de entender a qualidade da educação, a gestão escolar é indicada como um fator que poderá elevar a qualidade da educação. Assim, a gestão participativa pode oferecer qualidade de ensino vinculada à formação para a cidadania. (VIEIRA 2012; BENARROSH 2011; SILVA 2012).

Em resumo podemos dizer que os pesquisadores apontam qualidade como: a) educação como processo, b) vinculada à elevação de dados estatísticos; parâmetro tomado de empréstimo do setor privado. Tal esquema nos permite inferir que as discussões dos pesquisadores nacionais concentram-se em dois eixos, já que parte dos autores define qualidade como um processo contextual e a outra parte entende que qualidade baseia-se nas estatísticas, rankings e índices como IDEB, por exemplo.

Quanto às discussões empreendidas sobre o Ensino Médio no Brasil podemos dizer que estas circulam, principalmente, em torno da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; formação integral do cidadão e preparação para o mundo do trabalho. Costa Filho (2011), Ritti (2011) e Costa (2012) concluem que a proposta da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não está sendo efetivada e que as instituições mantêm, na prática, a dualidade entre os Ensinos Médio e Técnico.

As principais preocupações, sobre o Ensino Médio, suscitadas por Nora Krawczyk são: primeiro estamos em face de um cenário educacional em que convivem velhos e novos

problemas “que apontam a expansão do ensino médio com baixa qualidade e para a privatização da sua gestão, simultaneamente a um forte componente de exclusão” (KRAWCZYK, 2004, p. 116). Segundo, a reforma político-educacional do ensino médio em curso “vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola – e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno” (Ibidem, p. 116).

Concordamos com autora quando evidencia que estamos diante de um cenário educacional onde convivem novos e velhos problemas: estrutura ainda inadequada das escolas, descontinuidade de propostas educacionais, descontinuidade de financiamento de propostas educacionais “inovadoras”, reformas curriculares descontínuas, disponibilidade do professor, formação continuada do professor, uso das novas tecnologias na escola, privatização da educação e da gestão escolar, entre outras questões. Entendemos também que tais problemas afetam a qualidade da escola e a qualidade da atuação profissional do educador. No entanto, compreendemos que tal cenário afeta fortemente e não sensivelmente, – seja positiva ou negativamente – o trabalho do professor e a realidade do aluno. Isto é, concordando ou não com as inúmeras reformas que “chegam” a escola; a instituição precisa construir resposta(s) para si e precisa dá resposta(s) às exigências externas.

### **3 - Qualidade em educação no Ensino Médio Inovador: a perspectiva dos professores**

Nossa pergunta de partida era qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

qualidade em educação no contexto da prática? Tínhamos o propósito investigar como os professores se apropriam do PROEMI no contexto da prática, considerando as orientações “oficiais” do Programa e pretensão de educação de qualidade. Desta feita, atentamos para o contexto da prática de uma escola pública.

Elaboramos questionário fechado com seis (6) perguntas introdutórias sobre o perfil profissional do professor e vinte quatro (24) questões sobre qualidade no ensino médio, totalizando-se trinta (30) questões. Realizamos pré-teste com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais: como falta de clareza e extensão do questionário. Para tanto tivemos a colaboração de quatro (4) professores de escola diferente da escolhida para realização da pesquisa, que responderam o questionário e realizaram comentários sobre a estrutura e clareza do mesmo. A partir das respostas e contribuições destes professores realizamos pequenos ajustes no questionário.

Depois de efetuadas as necessárias modificações, entramos em contato com a Escola, campo empírico de nossa pesquisa. A escolha dessa instituição seguiu dois critérios: escola exclusiva de ensino médio e que trabalha com o PROEMI. Distribuímos 23 questionários, destes recebemos 15, ou seja, 62,2% dos professores responderam ao questionário. Para esta discussão selecionamos a questão:

Assinale três das alternativas que apontam contribuições mais significativas para a melhoria da educação na sua escola. As alternativas dispostas são: o trabalho em

equipe; o IDEB; a articulação da escola com os pais; a motivação dos alunos; a estabilidade do professor; a gestão escolar; o PROEMI; o aumento do financiamento para o ensino médio; outro.

**Quadro I:** Contribuições mais significativas para uma educação de qualidade

Alternativas	Quant. Professores	Porcentagem
O trabalho em equipe	14	93,33%
A motivação dos alunos	8	53,33%
A articulação da escola com os pais	6	40%
A gestão escolar	6	40%
O aumento do financiamento para o ensino médio	5	33,33%
A estabilidade do professor	3	20%
O ProEMI	3	20%
O IDEB	1	6,66%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015)

No Quadro I acima encontramos *o trabalho em equipe* como o indicador que mais traz contribuições para a melhoria da educação na escola campo de pesquisa, de acordo com os professores. Em segundo lugar, aparece *a motivação dos alunos*; empatados em terceiro lugar estão *a articulação da escola com os pais* e *a gestão escolar*; em seguida aparece *o aumento do financiamento para o ensino médio*; *a estabilidade do professor* e *o ProEMI* aparecem em penúltimo lugar e por fim, apenas um

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

docente seleciona o *IDEB* como fator de melhoria da educação na escola estudada.

A partir da análise dessa questão podemos inferir que na perspectiva dos professores qualidade em educação se apresenta como um constructo contextual, no qual o trabalho em equipe e a motivação dos alunos tem maior contribuição do que articulação com os pais, gestão escolar e até mesmo estabilidade do professor, aqui como questões secundárias. Tal discussão se aproxima da ideia de Paro (1998) que entende que a escola é uma instituição sem um padrão definido de qualidade. Na pesquisa com os autores no Banco de Teses da CAPES também encontramos dois trabalhos nessa direção: Paz (2011) afirma que embora se tente associar o *IDEB* à qualidade da educação, na perspectiva dos próprios atores educativos, é por meio da ressignificação e inovação produzidas no contexto local que se constrói um ambiente educativo de qualidade, no caso específico de sua pesquisa isso acontece por meio da gestão educacional e escolar com foco na organização das questões pedagógicas. Já Klauck(2012) investiga em que consiste a qualidade de ensino na perspectiva da própria escola, apontando em seus resultados que a escola se beneficia de fatores extraescolares positivos (nível socioeconômico dos alunos, nível de escolarização dos pais, expectativas e apoios familiares, prestígio social da escola) e da proximidade cultural entre professores e alunos.

Vale destacar que a opinião dos professores contraria as afirmações e conclusões de alguns autores pesquisados. Boa parte dos autores apontam as políticas educacionais e a qualidade em educação como produzidas pelas instâncias maiores e implementadas pela escola, sem discutir a construção



de sentidos e políticas localmente (CABRAL NETO 2009; FREITAS 2009; KUENZER 2007; KRAWCZYK 2004; FRIGOTTO E CIAVATTA 2004; SOLANO 2011; MORIM 2011;).

Em nossa interpretação a perspectiva dos professores evidencia que o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball é pertinente, atestando que no contexto da prática existem lutas, embates, interpretações e ressignificação de políticas educacionais. Assim, inferimos que os professores não são simples implementadores de políticas, mas as recontextualizam e produzem a partir de arenas e disputas de poder.

#### **4 - Os professores, sua prática e as ideias de Stephen Ball**

Considerando as ideias de Stephen Ball, o contexto da prática é o espaço onde as políticas são repensadas, reelaboradas e ganham sentido. O contexto da prática é um espaço de intensa produção de políticas educacionais, onde os sujeitos têm o poder de decidir, a partir dos embates e conflitos locais o que importante reelaborar ou “descartar”. É nesse espaço que as políticas ganham “corpo”.

Os professores são autores ativos nesse processo, eles elaboram e mensuram – em meio às tensões dos demais contextos, de seus limites e possibilidades pessoais e profissionais – o que é qualidade em seu contexto da prática, apontando quais elementos tecem a qualidade. Nesse caso, são elementos do seu dia a dia, que fazem parte do seu campo de possibilidades.

É interessante notar que os elementos citados como os que mais contribuem para a qualidade da educação são os que

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

estão mais próximos ao professor: trabalho em equipe e a motivação dos alunos incluindo aqui a relação professor/aluno seu *lôcus* de atuação profissional. Já a articulação da escola com os pais e a gestão escolar apresenta-se como elementos secundários, possivelmente por não envolver diretamente a ação do professor.

## Referências

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J. BOWE, Richard. El currículum nacional y su <puesta em práctica>: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios Del Currículum, vol. 1, n. 2, 1998. ISSN, 1138-5669.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BENARROSH, Paula Fernanda Pio Macedo. **Prêmio nacional de referência em gestão escolar**: modelo de política pública para gestão participativa com educação de qualidade em Porto Velho-RO. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2011.

BRASIL. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2014.

CABRAL NETO, Antônio. Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna (org.). Sistema Nacional de Educação e o PNE. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 25-40.

COSTA, Cesar Lima. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil e os rebatimentos no Estado do Ceará:** das intenções às realizações. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

COSTA FILHO, Iolando Leão da. **A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF sudeste MG Campus Juiz de Fora.** 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estácio de Sá, Minas Gerais, 2011.

FREITAS, Ieda Maria Araújo Chaves Freitas. **Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação.** In: FRANÇA, Magna (org.). Sistema Nacional de Educação e o PNE. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 63-83.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino:** estudo em escola destaque no IDEB. 2012. 187 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-156.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 191-206.

\_\_\_\_\_. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, an./abr. 2006.

MORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas.** 2011. 182 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

PARO, Vitor. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). A

escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PAZ, Fabio Mariano da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP.** 2011. 189 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2011.

RICALDES, Daltron Mauricio. **Concepções de qualidade expressa pelos professores de matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola.** 2011. 433 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Mato Grosso, 2011.

RITTI, Haroldo Freitas. **A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Instituição de Ensino, Universidade Estácio de Sá, Minas Gerais, 2011.

SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB no município de Mossoró/RN: percorrendo caminhos em busca do sucesso escolar.** 2012. 170 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Paraíba, 2012.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Plano de Desenvolvimento da Educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar.** 2011. 141 f.

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

(Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

VIEIRA, Maria Mirtes Lage. **Gestão escolar**: implicações da avaliação escolar externa para a qualidade do ensino. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituição de Ensino, Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2012.

# **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL: POR UMA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE QUALIDADE**

Gilberliane Mayara Andrade Melo  
Mestra em Educação/UERN  
Pedagoga da UFERSA/Campus Mossoró

Francisca de Fátima Araújo de Oliveira  
Doutora em Educação/PUC-SP  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

Partindo do princípio que a redução das desigualdades socioeconômicas está imbricada à democratização da universidade e de seu espaço social, entendemos que o acesso à educação superior gratuita aos egressos do ensino médio, não garante por exclusividade tal projeto. Por isso, a necessidade de criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso, dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades ainda presentes no cotidiano de discentes oriundos de segmentos sociais cada vez mais estigmatizados e que apresentam dificuldades concretas de continuar sua vida acadêmica com sucesso.

No tocante a promoção do acesso ao ensino superior, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da pesquisa nacional por amostra de domicílios de 2013, constatou-se que do contingente total de jovens com idade entre 18 e 24 anos, apenas, 16,5% desse grupo está matriculado na educação superior. Um desafio à efetivação da meta do Plano

Nacional de educação (2014-2024), que propõe a ampliação desse número para a taxa líquida de 33% novas matrículas.

Neste sentido, cabe destacar que a instituição de políticas de assistência estudantil, em prol da permanência de todos na universidade já está prevista desde 1988 pela Carta Magna, ao consagrar que a educação tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. art. 206, I).

Princípios estes, que respaldaram a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído através da Portaria Normativa Nº 39 em dezembro de 2007, com a intenção de instrumentalizar de maneira efetiva, possíveis apontamentos democráticos para a educação das instituições federais de ensino (IFES).

De acordo com o Ministério da educação (MEC, 2015) o PNAES apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). Sendo objetivo desse programa, viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e potencializar a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de ações que buscam combater a repetência e evasão. Para isso, ele oferta assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. De modo que, suas ações sejam executadas pela própria instituição de ensino, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

O MEC (2015) também aponta como critérios de seleção dos estudantes, o perfil socioeconômico, e outros estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos.

Dados do FONAPRACE (2010)<sup>1</sup> revelam que as “bolsas de permanência” possuem lugar de destaque na assistência estudantil, sendo quase 11% dos estudantes de graduação atendidos pelos programas. Tais benefícios têm o propósito de ofertar condições mínimas de subsistência e a permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Onde 86% das universidades federais, possuem entre suas ações um programa intitulado “programa bolsa de permanência” ou “auxílio permanência”.

De acordo com o Decreto nº 7.234/2010, o PNAES objetiva o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Entretanto no caso dos institutos federais, tem maior abertura, ofertando aos outros níveis de ensino os mesmos recursos, fato este respaldado no seu artigo 4º, onde define que

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam **às necessidades identificadas por seu corpo discente** (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

---

<sup>1</sup> O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis foi criado em 1987, composto por pró-reitores, sub-reitores, deanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior públicas do Brasil.

E neste sentido defende Gomes (2016) que a intenção da política de assistência estudantil consiste em democratizar as ações de permanência do aluno na escola, e por isso

[...] não há como se vislumbrar a exclusão da atuação dos IFEs naquele programa, simplesmente por apego à formalidade e à interpretação literal do Decreto nº 7.234/2010, que, por um lado, apregoa que as ações de assistência estudantil deverão ser executadas pelos IFEs, mas por outro, tolhe tal participação, ao balizá-la apenas ao âmbito de determinado nível de ensino (superior) - discrepância detectada, supostamente pela já mencionada falta de olhar acurado e cuidadoso do legislador às peculiaridades dos Institutos, como já dito, entes apenas equiparados, e não idênticos às universidades federais (IBID, 2016, p. 02).

Daí a abrangência do PNAES apesar do texto legal, em alguns momentos, refere-se apenas ao atendimento dos alunos do ensino superior, possibilitar também a alunos de outras modalidades, dentre elas o ensino médio, ofertadas pelos institutos federais. O que leva a preocupação de como este aluno, de perfil socioeconômico fragilizado pelos contrastes sociais, consegue adentrar na universidade e nela permanecer com qualidade, caso não receba a mesma atenção da assistência

estudantil.

## **1 - O Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ensino Superior (PNAES): desafios das políticas atuais de educação**

O entendimento das particularidades do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ensino Superior (PNAES) perpassa por um aprofundamento necessário nos estudos das políticas sociais e democratização da educação universitária no Brasil. Com destaque para o papel que desempenha no Estado, onde faz transparecer, o seu potencial elitista e excludente, herança de um passado pouco distante. Mas que sutilmente, vem assumindo novos contornos, em razão das conquistas angariadas pelas lutas sociais.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 são reconhecidos os direitos sociais, dentre eles a educação, vislumbrando preceitos democráticos ao declarar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Dessa forma, garantiram-se nos parâmetros legais, importantes conquistas advindas de lutas dos movimentos sociais.

A atual Carta Magna também foi precursora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que entrou em vigor em 1996 e por consequência, a do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que propõem a democratização do ensino com o propósito da redução das desigualdades sociais e regionais a

partir do maior envolvimento da comunidade em projetos e decisões locais. A participação tornou-se palavra-chave nesse contexto.

Em consonância com todas essas transformações que instigaram a universalização do ensino fundamental atualmente, o ensino superior tem no PNE (2014-2024) maiores incentivos no tocante a sua expansão, visível na Meta12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL. 2014, p.73).

Para isso, o Plano Nacional de educação de 2014-2024 tem na estratégia 12.5 o objetivo de

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

estudantes egressos, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL. 2014, p.73-74)

No tocante aos elementos expostos, podemos constatar a sutil evolução das políticas sócio-educacionais, e também que a universidade passa a ser no contexto atual, um espaço propício para a conquista da cidadania. Lembrando que no cenário socioeconômico que se vislumbra, a noção de cidadão e o ideal de democratização do ensino superior se adéquam as necessidades de um mercado cada vez mais exigente e específico.

Nesse sentido, o termo democratização será considerado como valor social e político, partindo do princípio de que devem ser reduzidas as desigualdades, no tocante ao acesso a bens e serviços proporcionados pelo Estado brasileiro, nesse caso, os advindos da educação superior. Pois, esta propõe a promoção social.

Contudo, adverte Pascueiro (2009) que mesmo num sistema de ensino, aparentemente mais fluído, com a promoção de oportunidades educativas para todos, existem fenômenos e mecanismos sociais que configuram as diferentes probabilidades de escolarização de acordo com a proveniência societária, de modo que, a reprodução social não é exclusivamente associada ao sistema de ensino. Apesar de possuir ainda bastante influencia no futuro dos indivíduos.

No contexto das sociedades capitalistas democráticas, as

políticas sociais, usualmente reconhecidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, segurança e saneamento são pensadas como: “Instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da ação do estado e dos interesses das classes dominantes, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão dos direitos sociais, [...]” (AFONSO, 2001, p. 22). Pois, elas são fruto das relações humanas e em linhas ideais: “determinam o padrão de ‘proteção’ social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING. 2001, p.38).

Dentre as diversas modalidades de políticas sociais citadas, na visão do mesmo autor são as educacionais que assumissem maior compromisso com a mudança, acreditando que

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo ‘competitivo frente à ordem mundial globalizada’(IBID. 2001, p.39).

No mesmo sentido, Claus Offe (1984, p. 15) reforça esta ideia, afirmando que “A política social é a forma pela qual, o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

trabalho não assalariado em trabalho assalariado”. Pois, para ele, a mesma surge em função das fragilidades do mercado, que ao ampliar a concorrência, motivar crises cíclicas da economia, afeta antigas formas de trabalho proporcionando o aumento do desemprego, e a dificuldade de subsistência da população menos preparada.

Por isso, ao discutir as políticas de educação, cabe verificar as relações presentes em seu contexto político-social, por entender que as mesmas surgem a partir de demandas socioeconômicas de uma população que a grandes custos, vem a milênios buscando a paridade de oportunidade, e que no atual sistema de produção, vem decadentemente, absorvendo os malefícios de uma educação historicamente excludente.

A possibilidade de igualdade de oportunidades constitui-se em sonho antigo, antes mesmo do capitalismo, de modo que, a desigualdade social não é exclusividade desse modo de produção. Mas, foi através deste que foram perpetuados os maiores índices, vistos na História, de exploração da força de trabalho e desapropriação do saber, conhecimento controlado, e distribuído em pequenas doses pela instituição escolar, principalmente, nos segmentos da universidade.

Mesmo através de leitura superficial dos fatos sócio-históricos que movimentam o fortalecimento do atual regime econômico, notoriamente estranha-se, o fato de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que explora a força de trabalho, fragmenta o conhecimento total do processo de produção e reprimi qualquer espécie de revolta, utilizando a educação como instrumento de alienação (MARX, 1985), passe a propor a elaboração de políticas educativas que sugerem o

inverso, ou seja, a proposição de políticas de democratização do ensino. Porém, como veremos adiante, esse afrouxamento da exploração é indispensável para a manutenção do capital.

Na obra “a educação como política pública” onde Azevedo (1997) faz o resgate histórico-teórico de abordagens próprias aos estudos das políticas públicas, dentre as vertentes discutidas, serão discutidas aqui, a) neoliberal e a b) teoria liberal moderna da cidadania.

A partir da leitura da referida obra, constatou-se a presença das contradições citadas anteriormente, na abordagem neoliberal, ao passo que esta partilha da concepção de que as políticas sociais são entendidas como inibidoras da livre iniciativa e do individualismo, por motivarem seus beneficiários à acomodação e dependência dos subsídios estatais. Com base, no pensamento de que “o oferecimento dessa assistência, sem dúvida, induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência, como poderiam fazer por conta própria [...]” (HAYEK, apud, AZEVEDO, 1997. p.13).

Abordagem neoliberal descrita por Azevedo (1997), apesar de assumir posicionamento contrário quanto à intervenção do Estado através de inserção de políticas sociais, defende a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, apoiando tal fato, no que concerne, a divisão dessa “responsabilidade” com o setor privado, para fins de estímulo a competição e aquecimento deste.

Para esta, o ensino profissionalizante deve ser, portanto, totalmente privatizado, posto que “grande parte do aumento da renda que é possível auferir as ocupações que exigem treinamento constituirá tão-somente um retorno sobre o capital



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

investido” (HAYEK apud AZEVEDO, 1997. p. 16). Além disso, seus preceptores defendem que o financiamento desta formação, para os estudantes que têm habilidades e talento, deverá ser mantido por empréstimos públicos. Pois, acreditam que a política educacional será bem-sucedida quando for orientada pelos ditames do mercado.

Desse modo, percebe-se por parte do neoliberalismo, a negação da interferência do Estado e suas políticas sociais na educação, com ligeira abertura, até o ponto que, estiver alinhada aos interesses das classes sociais mais abastadas, para a manutenção do “capital”.

Azevedo (1997) ao discutir a segunda abordagem: a teoria liberal moderna da cidadania traz contribuições ao entendimento dos pressupostos que constitui uma contraposição à noção de liberdade e aos postulados do neoliberalismo, que por sua vez defendem a participação do Estado para promoção do bem-estar comum.

A pesar das raízes dessa outra abordagem também advirem do liberalismo clássico e das contribuições de Durkheim e seus seguidores, divergem da primeira, ao apoiar a ampliação do poder regulatório do Estado. Contudo que, não seja suprimida a liberdade individual. Pois, fundamenta a ideia de que o pleno exercício da igualdade das oportunidades supõe pré-requisitos básicos essenciais, relacionados ao mundo do trabalho e a reprodução da própria força de trabalho.

Além do exposto, a teoria liberal moderna da cidadania considera em suas análises as lutas políticas das classes subalternas e o seu poder de conquista. “Os avanços democráticos nas sociedades capitalistas nunca resultaram de

concessões unilaterais da parte da burguesia; resultaram da organização, lutas e pressões do setor popular [...]” (IBID, p.31).

Com base nos apontamentos feitos, acerca da abordagem neoliberal e a liberal moderna da cidadania, entende-se que apesar de ambas serem originárias do liberalismo clássico, assumem posturas diferenciadas no tocante as políticas educacionais. Sendo, cada uma dessas correntes, resultado de momentos específicos em que sua máxima se encontrava em risco. Assim, após compreender que as “regras do jogo” bem como seus “parceiros” são constantemente mutáveis, não podemos mais acreditar em meio a esse monopólio de interesses, que as políticas sociais saiam ilesas.

Igualmente, o **Programa Nacional de Assistência Estudantil**, como parte do processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Pois, permear essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação universidade e sociedade. Inserir-na na práxis acadêmica e entendê-la como direito social, conferindo um primeiro passo ao rompimento com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado.

## **2 - Desvelando a produção científica sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).**

Para fins de levantamento dos estudos feitos acerca do PNAES, neste espaço será apresentado um panorama dos trabalhos já produzidos sobre esta temática, para melhor apropriação e aprofundamento dos conceitos a ela pertinentes.

Relatando os resultados de levantamento bibliográfico na página eletrônica da Capes, onde se encontram o banco de teses

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

e dissertações, bem como, seu portal de periódicos, e em que foram realizadas as consultas, entre os dias 13 e 30 de julho de 2015, utilizando-se das palavras-chave: assistência estudantil no ensino superior, Programa Nacional de Assistência Estudantil e PNAES como critério de busca. No banco de teses, após análise dos resumos encontrados, onde se priorizou os estudos que partilhavam diretamente do mesmo objeto da pesquisa, verificamos a existência de sete publicações, dentre elas apenas três em programas de Pós-graduação em Educação, como mostra o Quadro 2: Resultados da produção científica sobre o PNAES - Banco de teses/Capes (por palavra-chave).

**Quadro 2: Resultados da produção científica sobre o PNAES - Banco de teses/Capes**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Publicações encontradas (quantidade geral)</b>	<b>Publicações selecionadas (tem o PNAES como objeto de estudo)</b>
<b>Assistência estudantil no ensino superior</b>	14	5 (educação 2)
<b>Programa Nacional de Assistência Estudantil</b>	5	1 (serviço social)
<b>PNAES</b>	10	1 (educação)

Fonte: Resultados de levantamento bibliográfico no banco de dados da Capes, 2015.

Já no Portal de periódicos, percebemos a escassez ainda

maior de trabalhos que abordam o Programa Nacional de Assistência Estudantil, com a existência de sete publicações, quatro delas já encontradas em consulta anterior, no banco de teses. Assim, como resultados quantitativos inéditos, na segunda etapa da pesquisa exploratória, encontrou-se apenas três estudos, sendo duas dissertações (não cadastradas) e um artigo, aonde apenas dois desses estudos vieram de cursos de educação, visível no Quadro 3: Resultados da produção científica sobre o PNAES - Portal de periódicos (por palavra-chave).

**Quadro 3: Resultados da produção científica sobre o PNAES - Portal de periódicos**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Publicações encontradas<sup>2</sup> (quantidade geral)</b>	<b>Publicações selecionadas (tem o PNAES como objeto de estudo)</b>
<b>Assistência estudantil no ensino superior</b>	8	3 (educação 1)
<b>Programa Nacional de Assistência Estudantil</b>	2	2 (já presentes no banco de teses)
<b>PNAES</b>	7	2 (já presentes no banco de teses)

Fonte: Resultados de levantamento bibliográfico no banco de dados da Capes, 2015.

Cabe esclarecer que para fins de seleção desconsiderou-se a repetição das publicações que surgiram concomitantemente em mais de uma busca. Em resumo das consultas realizadas nas

<sup>2</sup> Espaço destinado ao total de publicações encontradas na pesquisa por palavra-chave, antes da filtragem, que verificou através de leitura dos trabalhos, quais delas efetivamente tinham o PNAES como objeto de estudo.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

referidas fontes eletrônicas, nos deparamos com a existência de 10 produções, sendo 9 dissertações e 1 artigo, que discutem, ao menos uma modalidade, do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Porém, verificamos que apenas 4 desses estudos dissertativos são na área de educação, das quais, só uma destas publicações adveio da região Nordeste.

Através da análise das dez publicações encontradas na página eletrônica da Capes<sup>3</sup>, percebe-se uma maior incidência de estudos no ano de 2012, sete ao todo. Também que os cursos de pós-graduação que mais discutem a temática da pesquisa, são da área de serviço social, responsável pela metade das produções encontradas. Mesmo diante do fato que a assistência estudantil não está vinculada exclusivamente à política de assistência social.

Também a percepção de que a maioria das publicações analisadas advém da região sudeste, concentrando 40%, enquanto que nas outras (Sul, Centro-oeste e Nordeste) fez-se o igual percentual de 20%, com exceção da região Norte, onde não houve nenhuma publicação.

E ainda, a existência de dados que apontam para a escassez de trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área de educação (4), dos quais, relembra-se que apenas um foi realizado num curso de pós-graduação em educação na região Nordeste. Tal fato reforça a necessária intensificação de debates acerca do PNAES na academia, principalmente nos cursos de educação nortistas e nordestinos, haja vista, a contribuição dessa área do conhecimento para o enfrentamento dos desafios da política de assistência estudantil no cenário nacional. Pois, de acordo com

---

<sup>3</sup> <http://www.capes.gov.br>

dados do FONAPRACE (2012) as regiões norte-nordeste possuem juntas, os maiores índices de alunos universitários que precisam de assistência estudantil, principalmente, a partir de 2007 com a ampliação da oferta de vagas através de programas como o REUNI, FIES e PROUNI.

Em virtude do exposto, levantaremos algumas observações comparativas entre as quatro publicações na área de educação, haja vista, a aproximação sócio-filosófica com a natureza do trabalho que se descortina.

Com base no Quadro 4, verificou-se que estas são oriundas de instituições de origem pública e privada de três estados diferentes: São Paulo (2), Mato Grosso do Sul e Ceará, mesmo assim, seus objetos de estudos se assemelham. Principalmente, com relação a uso de categorias de análise referente à permanência dos estudantes, em lócus específicos. Mesmo, na pesquisa de Coelho e Menezes (2012) que delimitam seu estudo ao programa de moradia.

E ainda, que elas têm em comum a escolha dos instrumentos de pesquisa, com destaque para análise de documentos, e entrevistas semiestruturadas, onde os alunos beneficiados pelo PNAES são tidos como os sujeitos dos estudos realizados. Todas elas realizaram pesquisas de campo, em apenas uma instituição, onde, apenas uma optou pelo estudo de caso como abordagem metodológica.

No tocante aos resultados verificados com a prévia análise dos resumos, e quando necessária, a realização de consulta ao texto completo, percebe-se que as produções em questão, concentraram suas análises, principalmente, no levantamento da historicidade do processo de ampliação de vagas no ensino

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

superior, da assistência estudantil, viabilidade dos instrumentos legais e finalmente, reflexão sobre os dados empíricos levantados, remetentes a experiências proveitosas, mas insuficientes para atendimento de toda a demanda, resultando numa parcial oportunização de melhores condições de permanência no ensino superior. Pois as bolsas e auxílios são insuficientes para quantidade de pessoas que deles necessitam.

Com isso, constatou-se que ainda existem poucos estudos sobre o PNAES, haja vista, a incipiência dos estudos desenvolvidos sobre a ótica da educação, pois, mesmo diante da relevância das publicações descritas, nota-se que inexistem pesquisas que buscam aprofundar o perfil do estudante beneficiados pelo PNAES, bem como, os efeitos deste programa para a qualidade formativa ofertada a esse indivíduo nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, tem-se como horizonte desse estudo, a busca por contribuir com o aprofundamento do debate sobre esse programa de assistência estudantil, na tentativa de minimizar o déficit da produção científica acerca da problemática discutida, já com atestada importância.

Diante de tais resultados, percebe-se que a escassez de trabalhos acerca da temática, principalmente, na área de educação, fragiliza a concretização de um debate consistente no âmbito das políticas educacionais, as quais, essencialmente deveriam respeitar o princípio constitucional de igualdade de condições à educação para todos.

## **Considerações Finais**

As políticas sociais educativas são fruto da ação humana e, por conseguinte, dependem do próprio sistema de representações sociais. São os diferentes atores sociais que embatem com os fazedores de política, com suas perspectivas e apoio a algum tipo de definição do social da realidade. Constitui-se, dessa forma, em uma relação intrínseca entre como os interesses sociais se articulam e os padrões que dão o aspecto a uma política.

Nesse sentido, o sistema de relações socioeconômicas tem forte influência sobre a elaboração e viabilização dessas políticas institucionalizadas na reestruturação de um Estado que a cada dia perde mais força, frente às novas demandas que se configuram.

Cabe aos olhos atentos, vislumbrar estratégias para divulgar essa percepção, fazer entender que não vivemos no “país das maravilhas”, mas que a sede e fome de justiça podem e devem desencadear uma verdadeira democratização do ensino universitário, para além do assistencialismo.

E neste mote, ainda que assistência estudantil tenha muitos obstáculos a serem superados até consolidar os objetivos propostos pelo PNAES, dentre eles a insuficiência de seus recursos para o atendimento integral do público concentrado nas regiões com maiores índices de desigualdade, pode propiciar algumas experiências e resultados satisfatórios para consolidação de uma política educacional atenta ao processo de democratização do acesso e permanência do egresso do ensino médio à universidade em razão da concretização de uma educação superior de qualidade.



## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional in: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº75, agosto/2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2014.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, 2010.

FORJAZ, M. C. S. GLOBALIZAÇÃO E CRISE DO ESTADO NACIONAL. **Revista de Administração de Empresas** - Abr./Jun. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a05.pdf>

GOMES, F. C. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: a necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº. 11.892/2008 e nº 9.394/1996 e do Decreto nº 7.234. Conteúdo jurídico. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes-no-ambito-dos-institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-te,32716.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro I.

OFFE, Claus. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

# **A TRANSVERSALIDADE DE CONTEÚDOS CURRICULARES PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA: APONTAMENTOS TEÓRICOS**

Plícia Mara de Negreiros F. Albuquerque  
Mestranda em Educação/UERN  
Professora da Rede Pública Estadual de Educação do RN

Antonia Milene da Silva  
Mestranda em Educação/UERN

Maria Edgleuma de Andrade  
Doutora em Educação/UFPB  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

Há na atualidade muita discussão em torno do que é ser ético e quais valores são considerados aceitáveis para se viver em sociedade. Este tema remonta desde a Grécia antiga, em que os filósofos já se preocupavam em esclarecer o que era democracia, valores éticos, morais e quem poderia participar dessa efetiva cidadania. E, ainda assim, essa temática continua despertando interesse e dividindo opinião nos debates contemporâneos.

Sabemos que com o passar do tempo ocorrem transformações na sociedade em seu contexto histórico, social, político e econômico e concomitantemente, seus valores éticos e morais também sofrem alterações em detrimento a nova concepção de sociedade contemporânea. É real o fato de que essa modificação vem acontecendo a passos largos, quanto a isso

não há o que se discutir, é perceptível como esses avanços vieram arraigados de construções de novos valores e novas compreensões acerca de cidadania, de homem e de democracia.

Quando paramos para refletir sobre esse contexto, começamos a pensar como se contextualiza o cotidiano escolar nessa nova configuração social, tendo em vista que a escola também é responsável pela formação integral do cidadão em sua plenitude. Nesse ínterim, a escola não deveria se preocupar somente com a formação de instrução de conteúdos conceituais e tidos como científicos, cujo objetivo é voltado exclusivamente para a formação profissional do sujeito, transformando-o para atuar no mercado de trabalho da sociedade capitalista. A partir dessa afirmação, começamos a nos questionar: como está sendo proposta a transversalidade de conteúdos para escola de educação básica, no sentido de colaborar para construção do cidadão crítico e reflexivo?

Permeados por essa indagação central e pelas discussões promovidas dentro da disciplina Educação e Cidadania, do curso de Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação-POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, fomos instigados a pesquisar e a buscar aprofundar leituras em autores que discutem sobre a construção da cidadania no âmbito escolar, analisando em especial a proposta da transversalidade de conteúdos como forma de proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa com preceitos éticos, morais e de cidadania considerados aceitáveis para se viver em sociedade.

Com esse trabalho temos como objetivo promover uma discussão teórica sobre a transversalidade de conteúdos para

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

refletirmos acerca do que vem sendo debatido sobre a transversalidade de conteúdos curriculares na escola, para ao final podermos ter um panorama parcial, possibilitando assim, reflexões sobre essa problemática que aflige pais, alunos e também o corpo docente. Para o desenvolvimento do artigo utilizaremos a metodologia de revisão teórica e trazemos para compor a discussão autores como Araújo (1997), Puig (1997), Imbert (2001), Goergen (2001) e Ribeiro (2002) dentre outros, por abordarem em seus estudos assuntos como a formação da cidadania, democracia, valores éticos e morais e o papel da escola nesse processo.

O presente artigo se encontra organizado de forma a apresentarmos primeiramente a relação entre escola e cidadania em uma breve trajetória do percurso histórico da escola, com isso, pretendemos refletir sobre as perspectivas para oferecermos uma educação no espaço escolar que viva e instigue cidadania. Em seguida, abordaremos o assunto da transversalidade de conteúdos em que destacaremos conceitos e concepções de autores e de documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais que aborda a temática Ética e cidadania.

### **1 - A Escola e a perspectiva para a cidadania**

Quando nos propomos a pensar sobre cidadania e escola, temos que ter clareza de determinados conceitos, por isso, nesse momento, algumas questões vêm à tona, tais como: o que é ser cidadão? Qual a relação entre cidadania, educação e escola? Permeados por esses questionamentos, buscamos pensar sobre a

cidadania e sua relação com a escola em um breve percurso histórico.

Segundo Ribeiro (2002), o sistema de governo das civilizações antigas, idealizou a democracia e definiu cidadão como o indivíduo proprietário de terras e isento do trabalho pesado, sendo livre para pensar, produzir conhecimento e participar politicamente na sociedade. Para os gregos o ideal da educação era formar as classes dirigentes para o governo, nisso, mulheres, crianças, pessoas com deficiência e estrangeiros ficavam de fora da vida pública.

No mundo moderno, o movimento social Iluminista passou a defender uma escola pública leiga, gratuita e científica, nesse momento o foco sai da igreja católica e o domínio passa a ser do estado. O processo de cidadania burguesa visava a iluminação do conhecimento, no entanto contrariamente ao que defende, o Estado burguês criou artifícios que inviabilizou a educação pública de qualidade para todos (RIBEIRO, 2002).

Conforme Ribeiro (2002), no Brasil as relações de trabalho durante o Estado Novo criam uma cidadania regulada, na medida em que amplia a rede pública de educação primária, com vista a formar operários para o mercado de trabalho que expandia. A autora nos lembra que educação e cidadania abrangem todos os processos formativos, não ficando restrito apenas ao espaço escolar, como veremos abaixo:

Uma concepção ampliada de educação abrange os processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar (RIBEIRO, 2002, p.115).

Torna-se imprescindível lembrar que no Brasil em meados do século XIX, o governo republicano foi fortemente influenciado pelos ideais da república francesa, em que defendia formas de civilizar a sociedade através da educação escolar, e começa a pensar em instalações apropriadas para a difusão da leitura, escrita e valores culturais da população, visando assim, a modernização da sociedade por meio da educação escolar.

Desse modo, as instituições educativas que temos hoje, compartimentada, seriada e mista, começaram a ser criadas para atingir um dos objetivos do governo republicano, o de reformar o sistema educacional brasileiro utilizando a educação escolar como um meio de transmissão de valores culturais considerados imprescindíveis para se atingir as novas perspectivas de vida e trabalho da época, formando o cidadão limpo (de corpo e de mente), ordeiro, civilizado, educado e apaixonado por sua pátria. Acerca da nova ordem social, ressalta Pinheiro (1997, p.23)

A nova ordem social acaba por impor mudanças radicais também no campo da educação, passando a escola por transformações marcantes não apenas no que se refere à estrutura física, mas, também e sobretudo, a uma nova forma de organização tanto administrativa, quanto didático-pedagógica.

Essa escola que visava formar o novo cidadão para uma modernidade não atendeu a todos ainda nesse momento, pois o acesso era mínimo e geralmente era a classe mais abastada que tinha interesse e possibilidade em frequentar instituição educativa escolar. Se pararmos para pensar nos ideais e valores da educação escolar e compararmos com os de hoje veremos que o papel da escola vai sendo modificado conforme o contexto e intencionalidade dos que estão no poder.

No advento republicano supracitado, as disciplinas ofertadas demonstravam claramente a intencionalidade da educação formal quando apresenta no currículo disciplinas como: português, aritmética, história, geografia, educação física, economia doméstica e educação moral e cívica. Destacamos essa última disciplina, tendo em vista que os valores da e para a cidadania eram discutidos e propagados principalmente nesse momento na escola. Podemos refletir se esses conteúdos eram trabalhados de forma a ser interdisciplinar e transversal e chegaremos ao consenso de que não. Possivelmente não havia nem essa discussão, apesar de ter a defesa e o emprego do método intuitivo de ensino nas instituições escolares.

Mas algo é possível observarmos: a escola já demonstrava a consciência de que é um *“instrumento de poder e de força”* (IMBERT, 2001, p. 38) e que pode conduzir e propagar nesse espaço conteúdos sobre cidadania, mesmo que seja a concepção de cidadania que o governo vigente deseja. Por meio dessa afirmação, lançamos aos leitores deste texto um convite à reflexão: quais são os ideais defendidos pela escola de hoje?



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Não é algo eminentemente fácil de responder, ou para alguns quem sabe o seja. Mas o que nos vem em mente nesse instante é que o espaço escolar atual é utilizado, tanto no público como no privado, para formar e transformar sujeitos potencializados e capacitados para o mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo, onde para se destacar, muitas vezes, precisa superar os demais. A escola é incorporada aos critérios do mercado, perdendo a sua essência e se tornando submissa, como enfatiza Goergen (2001, p. 76):

A escola torna-se uma instituição e a educação um produto de mercado. Enfim, educação torna-se mercadoria e, como tal, sujeita às leis do mercado. Nisso perde-se novamente, o rosto humano da educação que era intencional. Este é o cenário que se descortina para a educação hoje.

Não sejamos falsos para falarmos que não queremos ser recompensados com salários dignos para vivermos, no entanto, é necessário enquanto educadores refletirmos sobre o papel que está se prestando a escola, em sua maioria, quando se preocupa único e exclusivamente com a instrução formativa profissional e deixa de lado a formação integral e humana que pode conduzir o sujeito a viver a cidadania plena. Nesse sentido apresentaremos abaixo, alguns apontamentos de autores que discutem e defendem a educação em valores no espaço escolar.

Conforme Araújo (2007) a escola deve ser um espaço de educação em valores, em que possam elencar estratégias e

desenvolver propostas educacionais coerentes que contemplem conteúdos contextualizados e transversais visando conhecimentos para a vida. Para a construção desse ambiente ético, a sociedade e os educadores devem focar ações complementares, dentre elas, a transversalidade e a interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares que vise a aprendizagem real e útil não só para o trabalho (como discutimos anteriormente) mas que valorize também as relações interpessoais numa construção de projetos que desenvolva a construção da ética e cidadania dentro de um ambiente educador e democrático.

Puig (2007) quando se refere a tarefas curriculares na escola, também defende que o currículo escolar deve trabalhar os valores de forma transversal nas disciplinas, em um espaço aberto que seja possível haver um diálogo sobre tudo o que possa preocupar e despertar o interesse do grupo, permitindo discussões, conflitos e divergências de opiniões, sem que a instituição imponha valores a serem seguidos.

Logo no início deste texto, falamos como os valores morais e sociais variam de intensidade com o passar do tempo, assim como são construídos e desconstruídos de acordo com as interações entre os sujeitos, por isso a escola precisa se organizar, rever urgentemente a sua configuração dentro da sociedade atual para assim, conhecer as suas potencialidades e limites no que concerne a formação de cidadãos humanizados. Esse seria o primeiro passo para uma escola democrática, preocupada em formar cidadãos autônomos, possibilitando instigar seus alunos a participarem ativamente de questões reais e a lidar eticamente com seus conflitos pessoais e sociais de forma protagonista

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

(ARAÚJO, 2007).

Sabemos que o ambiente da instituição educacional exerce grande pressão formativa sobre seus alunos, como nos lembra Puig (2007), por isso é imprescindível pensar melhor nas práticas pedagógicas realizadas nesses espaços, para que se convertam em ações de comunidades democráticas. É notório que as instituições fazem com que os alunos vivam valores por intermédio das práticas e atividades que propõe, devendo então, ser um espaço de vida conectado ao resto da sociedade e para isso é necessário estar abertas para discutirem questões atuais, reais e necessárias, mas sem perder de vista o que nos ligam significativamente em sociedade: os valores humanos.

Analisando o que falamos até aqui, poderemos perceber que a escola foi se constituindo no decorrer da história como um espaço de referência para formação das novas gerações, assim sendo, poderemos afirmar que se configurou como uma instituição legítima de intervenção na sociedade. Essa legitimação foi construída culturalmente com o objetivo claro de relacionar entre escola, trabalho e cidadania, como se para ser cidadão tivesse obrigatoriamente que seguir essa sequência linear. E a escola se rendendo ao controle do estado e do mercado, se propõe em sua maioria, a pensar no cidadão trabalhador capacitado para o mercado e esquecendo o cidadão humano preparado para a vida. Cumpre ressaltar autores como Araújo (2007) e Puig (2007) que vem discutindo a nível nacional e internacional sugestões para a escola voltar seu olhar para as pessoas que estão inseridas no espaço escolar, e uma das sugestões primordiais enfatizadas por ambos, é a transversalidade de conteúdos na escola.

## **2 - Transversalidade de conteúdos: evidenciando os conceitos em torno do mesmo**

Em uma sociedade que vem demonstrando formação voltada ao caráter capitalista, surge a necessidade de se discutir quais valores estão presentes na formação dos cidadãos. Fala-se em crise de valores com saudosismo da época que estes se faziam presentes na sociedade, mas o que fazer para inverter essa situação? O caminho que vem se construindo com base em princípios de democracia e justiça, necessitam ser reconfigurados e uma das nossas maiores potências para se estabelecer uma formação baseada em princípios e valores éticos e morais para a construção da cidadania, é a educação.

Objetivando o resgate de valores e a formação de cidadãos democráticos, o currículo escolar deve ser composto por objetivos que tratem as questões sociais de forma real, interligadas dentro das diversas áreas do conhecimento, estabelecendo ligação da aprendizagem para a reflexão da cidadania. Araújo (1997) e Puig (1997) são autores que abordam em seus estudos a problemática da construção de valores éticos e morais, a fim de formar cidadãos com princípios democráticos. Uma das propostas de Araújo (1997) é que o currículo escolar possa aliar-se a prática pedagógica do trabalho com os temas transversais. A temática evidenciada nos estudos citados, passaram a ser discutida a nível nacional. Em 2001, surge como texto referência para a base curricular de todo o país, os parâmetros curriculares Nacionais, que incorporaram à tendência pedagógica de incluir aos componentes curriculares, temas

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

considerados relevantes que tratem as questões sociais em consonância com as áreas do conhecimento, sendo denominado de temas transversais, os quais são detentores de enorme relevância para a construção de valores.

Ulisses Araújo (2007) aborda em seus estudos que se torna necessário criar um ambiente ético de convívio, na escola e fora dela, pautada em valores de ética, democracia, cidadania e direitos humanos, e uma dessas ações seria a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos éticos nos currículos das escolas. Tal temática já pertenceu aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global sendo objeto de estudos de educadores, como os franceses Decroly e Freinet, os norte-americanos Dewey e Kilpatrick, que destacavam a conquista da cidadania em seus ideais educativos. Por meio das conquistas dos movimentos sociais voltadas para o contexto da redemocratização do ensino, a transversalidade surge como um princípio inovador nos sistemas educacionais de vários países e a educação passa a ter como principal finalidade a formação ética para a cidadania.

Nessa perspectiva a transversalidade passou a ganhar espaço dentro de estudos e discussões frente às inovações de práticas educativas na última década, estando implícito à possibilidade de trabalhar os conhecimentos sistematizados com base em temas cotidianos, os quais permeiam a vida dos educandos e a realidade de sua comunidade. Assim ao apoiar didaticamente o trabalho pedagógico aos temas transversais, esses passam a ser eixos unificadores da ação educativa, partindo daí para os conteúdos disciplinares. Os conteúdos tradicionais deixam de ser a finalidade e passam a ser concebidos como meio

para o trabalho com temas que constituem o centro das preocupações sociais. (ARAÚJO, 2007)

É importante esclarecer que não se trata apenas de pensar e discutir em sala de aula os conteúdos transversais, é necessário que a convivência nos espaços educativos seja efetivamente coerente com a formação de cidadãos éticos em meio a sociedade, ou seja, não se trata de incluir dentro do currículo escolar o item “TEMAS TRANSVERSAIS”, é necessário que, para além do currículo escolar construa-se um ambiente de convivência saudável e de respeito entre funcionários, alunos, professores e familiares, evidenciando a proposta de construção de valores , como destaca Goergen (2001, p. 81),

Não é pela criação de uma nova disciplina nem que se lhe atribua características de transversalidade que se irá garantir a formação de um sujeito ético, responsável pelas suas ações e consequências delas decorrentes. As formas de pensar, sentir e julgar de crianças e jovens firmam-se no contato com o meio no qual elas vivem e crescem.

As vivências da sociedade, da comunidade, dos alunos e educadores em seu dia-a-dia, devem servir de suporte para a abordagem dos temas transversais, aliado aos conteúdos curriculares, ampliando a possibilidade de desenvolver dentro e fora da escola conhecimento significativo, já que os alunos do séc. XXI pertencentes à “*sociedade da informação*” e encontram-se envolvidos em uma gama de conhecimento, os quais na maioria

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

das vezes podem parecer muito mais prazerosos do que o currículo sistematizado da escola. As ações realizadas no nível interpessoal terão de ser combinadas com outras que tenham um caráter curricular (PUIG, 2007), tornando-se via educativa para a construção de valores, voltando a prática educativa para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva incorporam-se aos temas transversais as questões da Ética, da pluralidade cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

Nesse sentido, as práticas de transversalidade (aprender na realidade e da realidade) e a interdisciplinaridade (ligação entre as disciplinas) encontram-se entrelaçadas permitindo trabalhar o conhecimento reintegrado dos procedimentos curriculares que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. Elas diferem uma da outra, já que a interdisciplinaridade faz uma abordagem epistemológica e a transversalidade aborda a dimensão didática, tais ideias têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania.

Diante das perspectivas democráticas atuais para a educação, não se concebe trabalhar práticas educativas com base em um ensino fragmentado e compartimentalizado, devendo existir articulação entre os temas transversais e as diversas áreas do conhecimento, dessa forma, Araújo defende que tal prática pedagógica não ocorra por meio de cruzamentos pontuais, pois pode se materializar a fragmentação do conhecimento (ARAÚJO, 2007), deixando de contemplar uma forma prazerosa e significativa de aprendizagem.

A prática pedagógica da transversalidade pretende alcançar a função social da escola, formando sujeitos críticos e capazes de transformarem o ambiente em que vivem, conforme defendem os parâmetros curriculares nacionais. Nesse sentido, o aluno passa a ser valorizado como construtor do seu próprio conhecimento, o professor, por sua vez, necessita ser incentivado continuamente, reforçando a importância do seu trabalho para a instrução e formação ética. Desde o início das discussões acerca de tal temática, os desafios de se desenvolver os temas transversais dentro das práticas curriculares encontram-se configurado em questionamentos e concepções mal-entendidas sobre o trabalho com base na transversalidade e os seus objetivos.

Sabemos que as discussões em torno do tema debatido aqui não são novas, no entanto, muitos currículos não contemplam os temas transversais e a maioria dos professores, talvez, nem conheçam a importância dos mesmos para a construção de valores e da formação democrática de seus alunos. Nesse ínterim, compreendemos que se tornam necessário uma melhor compreensão acerca dos princípios e estratégias pedagógicas que permitam um melhor entendimento em torno do trabalho com a transversalidade de conteúdos, aliado impreterivelmente ao currículo da educação básica.

### **Breves considerações**

Com este texto tivemos a pretensão de suscitar reflexões em torno da transversalidade de conteúdos curriculares para a promoção da cidadania na escola, para isso trouxemos alguns



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

apontamentos teóricos sobre essa temática para analisarmos como está sendo proposta a transversalidade de conteúdos para escola de educação básica, no sentido de colaborar para construção do cidadão crítico, ativo e reflexivo.

Entendemos que as instituições escolares foram criadas para atender aos anseios e interesses de uma dada sociedade, a qual constrói e se constrói por meio das interações que se (re) produzem pela conjunção de influências oriundas da esfera social, isso porque as instituições escolares apresentam-se como estruturas construídas no intuito de satisfazer as premências sociais, mas temos que esclarecer que não é qualquer premência, pois trata-se de uma necessidade que está, indiscutivelmente, vinculada a uma conjuntura de interesses do Estado.

Temos conhecimento que a sociedade brasileira vem passando historicamente por diversas transformações acentuadas nos setores econômicos, políticos, sociais e culturais que repercute, indiscutivelmente, no setor educativo. Isso é perceptível desde o início do século XX com a tentativa de abertura da escola pública às massas populares, que trazia a escola como instituição educativa laica, gratuita e obrigatória, tendo em vista o grande índice de pessoas não alfabetizadas em idade escolar.

Nossa análise, paramentada pelos teóricos aqui evidenciados, nos permitem afirmar que a escola precisa atender essas premências sociais, mas deve sim acompanhar em suas práticas e concepções os avanços da sociedade moderna, sem deixar de se constituir como um espaço educativo de/em valores, desenvolvendo estratégias e propostas educacionais coerentes que contemplem conteúdos contextualizados e relacionados aos

valores éticos desejáveis na nossa cultura relacionadas aos princípios de democracia e cidadania.

Foi possível perceber por meio desse estudo que há alguns documentos legais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs que norteiam e defendem a inserção da transversalidade de conteúdos nos espaços educativos como viés para a construção de verdadeira comunidade educativa escolar. Deparamo-nos também com autores que enfatizam a importância de discutir a transversalidade de conteúdos curriculares como meio de colaborar para construção do cidadão crítico, reflexivo e sujeito ativo em meio à sociedade.

Assim, concluímos com breves considerações nesse estudo, compreendendo que a escola enquanto instituição educativa obrigatória, indispensável e formal precisa se preocupar com a formação integral dos seus alunos possibilitando assim a construção efetiva da cidadania. Um dos caminhos possíveis evidenciados por autores e documentos é a reflexão constante dos sujeitos mediadores de conhecimento sobre os conteúdos transversais essenciais para a vida dos aprendizes, objetivando estabelecer formas e estratégias de como trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar em todas as disciplinas. E, além disso, a instituição escolar deverá vivenciar junto com os sujeitos efetivamente tudo aquilo que defende. Assim, acreditamos que escola estará mais propensa a cumprir com sua função social, a de formar cidadãos conscientes de seus direitos, reflexivos, ativos, preparados para a vida e seus conflitos.

## Referências

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania, uma questão para a educação: os princípios do Estado Moderno e a cidadania brasileira, analisados do ponto de vista educacional**, 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. v. 1. p. 96 - 152.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 79) p. 59.

IMBERT, Francis. **Da moral à ética**. In: A questão da ética no campo educativo. Petrópolis: Vozes 2001.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley: o cotidiano do Assu em prosa e verso (1876-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

# **PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**

Milene Rejane Pereira  
Mestranda em Educação/UERN  
Bolsista CAPES

Ivonaldo Neres Leite  
Doutor em Ciências da Educação/Univ. do Porto  
Professor da UFPB  
Professor Colaborador do POSEDUC/UERN

Neste trabalho, instigamos uma discussão que nivela na pesquisa dissertativa sobre as ações dos educadores sociais nos espaços de educação não formal na cidade de Mossoró-RN. Cujas finalidades recaem em saber como desenvolvem suas atividades nos projetos sociais dentro destes espaços, ou seja, isso implica saber o que define, historicamente e conceitualmente, o perfil profissional do educador social, e observar se a sua atuação em Mossoró está ocorrendo conforme os atributos inerentes à função, assim como implica também em conhecer as comunidades em que os educadores sociais atuam na cidade e investigar, em pormenor, os trabalhos por eles desenvolvidos.

O nosso interesse investigativo pela Educação não formal começou num projeto social financiado pela Petrobras (Projeto Criança Petrobras), voltado para crianças e adolescentes que vivem em constante situação de risco, abandono, drogas e violências, num bairro periférico da cidade de Mossoró, Rio

Grande do Norte. O projeto atendia, em 2013 e 2014, cerca de cento e dez crianças e adolescentes. O lugar de desenvolvimento do projeto é o bairro Belo Horizonte, conhecido pelo significativo registro de atos ilícitos e de jovens que perdem a vida precocemente.

Definimos então esse campo temático como área para os nossos estudos na Pós-graduação, primeiramente em nível de especialização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN-RN) em 2014. Realizamos um estudo sobre a formação do Pedagogo para atuação em espaços de educação não formal, com o tema “Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN: Experiências Formativas do Pedagogo em Espaço de Educação Não Formal” (Pereira, 2014). Discutimos o perfil do profissional formado no curso de Pedagogia da UERN, destacando as mudanças curriculares diante de alguns artigos da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, de 1971 e 1996. Debatesmos o conceito de estágio supervisionado, dialogando com os autores da área de práticas e currículo. Analisamos as falas dos estagiários, estudantes do sétimo período, os quais buscavam capacitação e compreensão sobre a ampla formação do pedagogo na educação não formal. Também examinamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UERN, 2010), a fim de avaliarmos a sua sintonia em relação às demandas de formação.

De uma perspectiva mais especificamente acadêmica, a realização do estudo a que estamos a nos propor se (auto)justifica pelo fato de, até então, não haver pesquisa tendo como objeto e problema de investigação os que aqui estamos definindo. Isso, aliás, de modo geral, é um aspecto marcante no

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

tocante à área da educação social. Além da escassez de estudos incidindo sobre as suas temáticas, diferente de outros países, há até mesmo um considerável grau de desconhecimento do que, tanto no concerne à teoria como a prática, ela se apresenta. Assim, o estudo representará uma contribuição, no contexto do Rio Grande do Norte, ao desenvolvimento das abordagens sobre a educação social.

Além das razões de natureza pessoal (vinculação à área temática) e acadêmica, há também uma razão de natureza prático-social que chancela a realização da pesquisa. Ela diz respeito ao fato de, a partir dos seus resultados, pode-se ter uma perspectiva da educação social no município de Mossoró, dos seus desafios e necessidades (como é o caso da formação), tornando, assim, possível definir ações para atender o que for demandado, contribuindo para o aperfeiçoamento da intervenção educativa junto a segmentos da população que, em decorrência de fatores político-econômicos, se encontram em situação de vulnerabilidade.

### **1 - O contexto das comunidades envolvidas nos projetos de educação não formal no município de Mossoró-RN**

De modo incipiente tínhamos, num primeiro momento, algumas ideias abstratas das comunidades envolvidas nesta atividade por meio de indicações informais. Foram solicitações de colegas professores que já atuaram nos espaços de educação não formal; por outro lado, chegamos a seleção dos espaços por meio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Mossoró-RN (COMDICA); numa outra oportunidade

também realizamos buscas online antes de realizarmos as visitas, tudo isso para que tivéssemos registros anteriores que fossem fontes de confirmação das conclusões obtidas. Por isso, procuramos o COMDICA, órgão responsável pelo acompanhamento de projetos/programas sociais da área urbana. Ele detém de dados atualizados sobre espaços geográficos, percentuais sociais, econômicos, frequência escolar e renda per capita das comunidades escolhidas. Em detrimento dessas informações primárias, organizamos um mapeamento geográfico visualizando os contextos, descrevendo-os e refletindo sobre os dados obtidos.

Em ascensão a este levantamento, se fez indispensável apresentar historicamente a fundação de cada lugar: Programa de Criança Petrobras; Mulheres em Ação e Casa de Passagem. De antemão, estudamos os projetos políticos pedagógicos distintamente. E com base nesse referencial prático, digamos de pesquisa de campo, aprofundamentos nossas discussões conceituais e práticas na literatura de Jessé Souza (2009; 2012) a qual nos dará um direcionamento com relação ao mundo da população que vive e convive em estado de “naturalização” dos fatos que ocorrem ao redor de sua classe social. Essa população é chamada pelo autor de ‘ralé’, não no sentido chulo do conceito, mas de como ela é vista pela classe dominante.

Historicamente, por assim dizer, antes de ser denominada comunidade periférica, o grupo ou conjunto de pessoas que viviam num determinado espaço social à margem dos grandes centros urbanos eram chamados de “moradores de favelas”. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

público como um conjunto de indivíduos carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como ‘violência’, ‘segurança’ pública, ‘problema da escola pública’, ‘carência da saúde pública, combate à fome’. Essa classe social argumenta Souza (2012), não é percebida até então enquanto tal, ou seja, não é percebida possuindo uma ideologia própria. Sempre foi invisível, entre nós, e percebida apenas como conjunto de indivíduos que vivem à margem da sociedade, sem os direitos básicos de proteção a vida.

O alvo crítico de Souza (2012) revela o desafio de se compreender que, as pessoas nascidas nas comunidades periféricas, possuem uma classe definida e unida pelo gosto particular em algo. O ataque de Bourdieu (1980) a este ponto de vista, segundo este autor, se concentra em mostrar o quanto esse ‘gosto’ é socialmente construído e demonstrar a íntima relação entre gosto e classe social. O que Kant chamava de faculdade do gosto é o que Bourdieu chamará de competência estética.

A localização e a explicitação desses princípios podem nos ajudar a identificar os mecanismos operantes, de forma opaca e implícita, na distinção social entre classes e grupos sociais distintos em sociedades determinadas. Podem ajudar a identificar os ‘operadores simbólicos’ (Bourdieu, 1980) que permite a cada um de nós, na vida cotidiana, hierarquizar e classificar as pessoas como mais ou menos, como dignas de nosso apreço ou de nosso desprezo. Podem nos esclarecer de que modo disfarçado e intransparente instituições aparentemente neutras implicam, na verdade, imposição subliminar de critérios particularistas e contingentes com seus



beneficiários e vítimas muito concretas.

Então, a construção da ideia de comunidade, presume o modo como andamos, nos movemos, gesticulamos e falamos, formados desde os primeiros momentos pela nossa consciência de que nós aparecemos para os outros; que nós estamos no espaço público e que esse espaço é potencialmente perpassado por respeito ou desprezo, por orgulho ou vergonha. Essa reflexão firma as discussões subsequentes sobre comunidades e, conseqüente as classes sociais e quem vive nelas. Ao mesmo tempo, traz o rebuscamento da realidade periférica ou de qualquer outro espaço. A identidade com o ambiente que se vive é determinante nas posturas vivenciadas durante a interação com o outro.

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais culturais e econômicos. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida das 'pré-condições sociais' (Souza, 2009), morais e culturais que permitem essa apropriação. Estes moradores desprovidos de direitos básicos, vem caracterizá-los de "pessoas da ralé". "É essa classe que designamos pessoas da ralé, não para ofender essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social que é o abandono social e político" (SOUZA, 2009, p. 21).

## **2 - Marginalização social: quem são os participantes dos projetos/programas envolvidos na educação não formal?**

não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados (BOURDIEU, 1979. p.17).

O *habitus* de Bourdieu (1979) se estende além das formas de percepção ligadas a uma estrutura psicológica e valorativa. Aplica-se também, e, sobretudo, às formas de apreciação que também resultam de situações objetivas de classe. A análise do gosto, dos estilos, dos valores estéticos de um modo geral, tem um destaque especial na sua obra. O gosto é para ele uma característica de classe.

São seis da manhã na Rua João Damásio no Bairro Belo Horizonte, moradores vivem ociosamente, risos soltos e atentos a quem passa pela vizinhança. As crianças aos gritos da mãe, acordam, tomam café, pegam o material escolar já desgastados, e caminham rumo à escola pública do bairro. O primeiro “banquinho” é colocado na calçada e o pai logo se senta com uma xícara de café. Deseja bom dia ao vizinho que se aproxima para comentar o placar do jogo da noite anterior. Pouco mais adiante, as vizinhas comentam a gravidez da menina que se tornou mulher aos quatorze anos. No passar das horas, debaixo

das mangueiras, lá estão sentados novamente os alguns moradores. As crianças chegam da escola, vermelhas do sol, murmurando o resultado da semana de provas que por sinal foi uma chatice sem fim. Largam os estojos de lápis na sala e correm para a calçada do vizinho usar o wifi (internet livre), afinal em tempos de redes sociais, sem idade e sem limites para o acesso, a tecnologia banda larga chegou às periferias (RELATO DA PESQUISADORA, 12 de outubro de 2015)

Este trecho foi momento de reflexão a uma visita intensiva ao bairro Belo Horizonte onde buscamos compreender como se constituem as comunidades periféricas a partir de dois vínculos fundamentais diante das leituras realizadas: a primeira é a (des) organização familiar e a segunda é a visão da instituição escolar sob a ótica dos moradores das comunidades. Desse modo, adiante, começa-se a esclarecer os reais fatores que formam a estruturação propícia que dão sentido às ações dos profissionais educadores sociais que atuam imersos nos espaços de educação não formal. Portanto, consideramos relevante a discussão supracitada.

A criança é formada, antes de tudo, para ter certos comportamentos e ocupar certo lugar na sociedade. Com isso, para Charlot (2013), em uma sociedade dividida em classes, a situação social do indivíduo resulta essencialmente de seu papel na divisão social do trabalho. Para compreender o significado político da educação em nossas sociedades, é preciso, pois, não isolar sua função cultural de sua função social, e não se esquecer,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

sobretudo, de que a educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho.

Portanto, entendemos que estudantes em situação de riscos seriam aquelas crianças e adolescentes que, embora provenientes dos setores mais pobres da população, conseguiram estar frequentando a escola pública, mas nela não estariam encontrando as raízes socioculturais e a visão de mundo que a família ou o grupo de convivência lhe forneceu. Para Von Simson (2001), eles se encontrariam, então, prestes a abandonar um sistema escolar que os discrimina e oprime, para buscar, no espaço da rua, maiores chances de exercer o seu direito à liberdade e tentar obter alguma renda que pelo menos lhe permitiria consumir aqueles bens que a mídia veicula e os grupos de idade valorizam e ainda poder levar alguma contribuição a um orçamento familiar que certamente é muito limitado.

A criança sem infância não tem como principal problema a fome, embora a maioria esteja vivendo ou tenha vivido em condições extremamente adversas. Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que a esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também, multidões de crianças que têm lar e família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados. E elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu

precoce [...] (VON SIMSON, 2001, p. 63).

É dessa forma que nos anos finais da década de 1970, já se notava quantitativamente a forte presença de um novo personagem da vida urbana brasileira que ainda não possui um nome e identidade bem definidos, mas começava a incomodar as classes privilegiadas.

Esses exemplos nos mostram que as construções de identidades coletivas são sempre, também, processos de aprendizado coletivo. Aprender, seja no sentido cognitivo ou no sentido moral (e esses dois aspectos estão intimamente relacionados), implica sempre um penoso e difícil processo de vencer nosso ancestral egoísmo e narcisismo. Ainda que seja perfeitamente normal e saudável uma preocupação com a própria sobrevivência e com a perseguição dos nossos interesses individuais, todo processo de aprendizado moral, individual ou coletivo, implica, antes de tudo, a consideração de interesses e de valores que ultrapassam a esfera individual mais estreita. Que esse é o aprendizado humano mais importante e mais difícil pode ser comprovado por qualquer pai ou mãe que tenha passado pela dura prova de educar os “pequenos tiranos” que são nossos próprios filhos (SOUZA, 2009, p. 30).

De modo particular, o público trabalhado nesta pesquisa

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

não contempla os altos cargos de ascensão social, de militância política ou escolar. Estamos trazendo uma configuração popular de pessoas as quais não produzem sonhos, não os concretizam de maneira palpável, domesticável. A população de nossa pesquisa ganha diariamente uma nova chance de estar vivos, de contestação com ao destino estabelecido por outros que pensaram antes deles; que desenharam na sociedade como vivem e em que situações vivem; esta população foi condicionada ao conformismo social, aos atributos de uma aceitação de maneira “naturalizante”: os da ralé. Em estímulo a essa caracterização dessa população, Jessé Souza (2009, p.18), dá um salto de visão fundamental, o de creditar que a desigualdade social não é meramente uma perspectiva do economicismo como se pensa de maneira redutora pelo capitalismo. Para ele, o economicismo liberal, assim como o marxismo tradicional, percebe a realidade das classes sociais apenas ‘economicamente’. Isso equivale, na verdade, a esconder e tornar invisível todos os fatores e precondições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito. Esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, na verdade, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente ‘compreender’ o fenômeno da desigualdade social a sua gênese e a sua reprodução no tempo.

A visão redutora econômica do mundo, que estou chamando de “economicismo”, não é privilégio de economistas (que efetivamente substituíram os antigos bacharéis de direito

do século 19 como os cientistas do poder) e de cientistas sociais de todos os matizes em sua imensa maioria também “economicistas”. O economicismo é a visão dominante também de todas as pessoas que não são “autorizadas”, pelo seu capital cultural e jargão técnico, a falar com autoridade sobre o mundo social. É isso que faz do economicismo a ideologia dominante do mundo moderno (SOUZA, 2009, p. 18).

Essa dominação moderna ataca a ilusão maciça de que todos os problemas sociais escamoteados pelo Brasil foram combatidos; que temos a leve impressão de conhecer à fundo todas as situações diagnosticadas e solucionadas alastradas pela sociedade, e resolvê-las, é questão de tempo. Os jornais de grande circulação e o debate intelectual político contemporâneo enfatizam fielmente estas informações. Esta aparência dada pelos meios jornalísticos, acaba por reforçar o encobrimento de conflitos sociais profundos (BOURDIEU, 1980), ditados pela sociedade brasileira: a nunca percebida e menos ainda discutida divisão de classes.

As classes baixas no Brasil, ao qual Souza (2009, p. 46) dar o nome de “ralé”, não possuem, muitas vezes nem um, nem outro aprendizado.

Em muitas famílias da “ralé” brasileira é comum também naturalização do estupro. As mulheres, especialmente, são estimuladas a um início prematuro da vida sexual,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

permitindo que sejam facilmente instrumentalizadas sexualmente pelos pais, padrastos, tios, irmãos mais velhos. Há 60 anos Florestan Fernandes havia detectado o mesmo estado das coisas. Qual o sentido da autoconfiança que é possível para esses seres humanos que só aprenderam a usar e serem usados? Que tipo de relação consigo mesmo? Que tipo de relação com os outros?

A ideia do autor desmonta uma série de realidades aparentemente singulares. Quando procuramos compreender a Pedagogia social dentro destes trâmites não somente como um estudo voltado para o processo de ensino- aprendizagem da educação não formal, mas também como ponto de partida para vivenciar novas perspectivas, acabamos percebendo que o processo educativo se inicia nas famílias e só depois, os vínculos são direcionados a outras instituições sociais como escolas, ONG's, igrejas e o Estado. A relação das mães e pais com eles mesmo na educação e orientação dos filhos é tão importante como a dada por terceiros.

Esse componente afetivo que os pais direcionam a vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem sucedidos. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial para levar a sério sua vida escolar.



Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos a favor dos estudos que faz com que pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros- que elas amam e com os quais por conta disso se identificam- em seus próprios desejos (FREITAS, 2009, p.284).

Assim, se o terreno que cultivaram não podia oferecer uma garantia de sucesso na escola, ao menos não era terreno infértil, como ocorre com a maioria dos filhos da ralé, em que a desorganização familiar, marcada pelo descaso, abandono e violência, impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças. Os pais e mães que vivem nos centros periféricos, sem uma identificação afetiva com o mundo escolar que gere ao menos uma noção de dever e responsabilidade de moral para com os estudos, sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos, em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível que essas crianças prefiram se entregar aos prazeres imediatos. E a vida familiar desorganizada tem contribuído nessa empreitada.

Quando mencionamos o termo desorganização familiar a partir da lógica da literatura que também adota a ideia, passamos a corroborar que essa fração de classe desorganizada não é

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

reflexo exclusivo das comunidades pobres economicamente, porque encontra no interior delas a violência doméstica constante, o uso de drogas pelo filho mais velho e a gravidez da filha mais nova. Certo disso, sabemos que ultrapassa essa lógica. É também causada pela falta de acompanhamento das políticas públicas de assistência social, de saúde, as quais não são suficientes para garantir os direitos mínimos de moradia e, conseqüentemente, de sobrevivência.

Ao caracterizarmos as comunidades nas quais realizamos a investigação, é tomado como referência todas essas problemáticas que envolvem diretamente os trabalhos sociais. Por isso que, o tratamento que damos para essas estruturas familiares, recai para a configuração da marginalização social, que seria, por menor, pessoas que vivem em lugares não fixos, sem endereço, onde faltam instalações básicas no posto de saúde. São pessoas marginalizadas a própria sorte. Às meninas que iniciam a vida sexual precocemente sem as devidas prevenções, aos meninos que foram seduzidos pelos atos ilícitos e que presenciam a violência diariamente dentro de casa.

Esta ideia reaparece na mudança social que está em curso alterando as relações na dimensão global e na dimensão local. Franco (2003) apresenta a localização no sentido forte da palavra. O local é o pequeno por força da alta “tramatura” social. A globalização do local é uma localização do global. Isto significa que os fatores que possibilitam a globalização também possibilitam a localização. E, que a localização diminui o tamanho do mundo, torna o mundo um local. O que caracteriza o local é a identidade. Para caracterizar um local, as configurações particulares que o identificam devem ser estáveis para gerar um

padrão capaz de se replicar. Geração por repetição e replicação por imitação são as condições para afirmar uma identidade local. A localização é um processo de geração de identidade e replicação de características dessa identidade. O local é criado pelo desejo coletivo. Localizar não é encontrar um local, é criar um local. Qualquer coletivo humano estável, para subsistir, requer cooperação. Localização tende a criar comunidade.

Procuraremos referenciar nossas perspectivas com base em aspectos sócio históricos e filosóficos que compõem a trajetória da Pedagogia Social pelo mundo e no Brasil. Por esse motivo, a cada passo, a cada etapa de leituras, releituras e fichamentos, bem como de resumos, registros e até o momento da construção do sumário hipotético, fomos delineando os caminhos em direção a explicações que nos trouxessem um olhar amparado em bases consistentes dos principais conceitos e campos de atuação do profissional Educador Social. Destarte, buscamos novas possibilidades e a abertura de novos aprendizados em relação ao estudo que está sendo construído.

## Referências

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BOURDIEU, P. PASSERON. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris : Éditions du Minuit, 1980.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

p.116, 1981.

BRASIL. Lei Federal n. 8069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**., 20 de dez. Brasília, 1996.

CALIMAN, G. **Pedagogia social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/159960992/Caliman-Pedagogia-Social-Transformadora>> Acesso: 18 de maio de 2014.

CALADO, A. J. F. Rastreado fontes da utopia freiriana: marcas cristãs e marxistas do legado de Paulo Freire In: SANTOS, J. M.T. **Paulo Freire Teorias e Práticas em Educação Popular**, Edições UFC, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógicas**:realidades sociais e processo ideológicos. Editora Cortez, 2013.

DE FRANCO, A. **A revolução do local**. Globalização, Glocalização, Localização. Brasília: AED/ São Paulo: Cultura, 2003.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15, nº43, p. 148-200, jan./abr. 2010.

DIAS DE CARVALHO, A; BAPTISTA, I. A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. In: **Revista Interuniversitária**, nº

10, dez. p. 181-193, 2003.

DOMINGOS, M. A. **Olhar docente sobre o trabalho em grupo e a pedagogia social: uma contribuição.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, cap. 1. 8, 2011.

ESTEBAN, J. O; GÓMEZ, J. A. C.; MARTÍNEZ, J. Ú. La Pedagogia social en la formación-profesionalización de los educadores y educadoras sociales, o de cuando el pasado contruye el futuro. In: **RES – Revista de Educación Social**, nº 17, jul/2013.

EZZY, D. **Qualitative Analysis: practice and innovation.** London: Routledge, 2002.

FICHTNER, B. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana a construção do sujeito ético.** Revista educação e sociedade, ano XXII, nº 76, 2001.

## **II - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**

# **MECANISMOS CARACTERIZADORES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FRUTUOSO GOMES – RN**

Benedito José de Queiroz  
Mestrando em Educação/UERN  
Professor da Rede Estadual de Educação do RN

Arilene Maria Soares de Medeiros  
Doutora em Educação/UFSCar  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/1996) referenciam a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino, no entanto, buscamos compreender como tal prerrogativa está sendo compreendida e consolidada nos contextos cotidianos escolares. Neste sentido, realizamos algumas discussões em torno da temática a partir da análise de documentos e registros escolares que engendram a estrutura organizacional da gestão escolar nos contextos cotidianos das escolas estaduais Alfa e Beta enquanto lócus da nossa pesquisa.

Nossas argumentações levam em consideração os documentos e registros produzidos pelos sujeitos das comunidades escolares durante o período de 2005-2015, tendo em vista que as discussões em torno da democratização da gestão escolar no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte tomam maior proporção a partir da Lei

Complementar N° 290/2005, a qual regulamenta o processo de eleição para equipe de direção (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro) das escolas da rede pública estadual de ensino.

Os principais documentos e registros que constituem a base empírica da nossa análise documental são: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Estatuto do Conselho Escolar, Atas das reuniões/Assembleias dos Conselhos Escolares e Registros dos encontros pedagógicos e administrativos. Nessa linha de raciocínio, pretendemos trazer uma discussão analítica que retrate o conteúdo dos documentos e registros escolares, possibilitando reflexões sobre as maneiras como os sujeitos se apropriam, (re)produzem e (re)inventam seus referenciais e o que lhes são propostos pelos marcos regulatórios dos sistemas educacionais, pois, partindo das ideias de Certeau (2014), pensamos a gestão democrática como algo engenhoso, com estratégias e táticas de ações próprias, capazes de não deixar se moldar exclusivamente aos mecanismos predeterminados pelas macropolíticas.

Não podemos desconsiderar que nos diferentes contextos cotidianos há múltiplos desafios, embates e impasses que exigem dos sujeitos praticantes e usuários dos diferentes espaços escolares alternativas de saída que escapam às lógicas que se apresentam como deterministas e causais, como diz Ferraço (2007). Contudo, defendemos que a gestão democrática escolar só estará devidamente consolidada quando possibilitar aos sujeitos fazerem uso de suas capacidades criadoras, modificando as pretensões previstas pelas macropolíticas educacionais e, sem rejeitá-las, possam, por meio de



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

negociações, (re)significá-las e (re)direcioná-las às especificidades e singularidades de seus contextos cotidianos escolares.

Pensando assim, estruturamos este estudo em três eixos fundamentais da gestão democrática: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Conselho Escolar, os quais passaremos a discutir a seguir.

### **1 - Projeto Político Pedagógico: compreensões efêmeras**

A ideia de efemeridade na compreensão analítica dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas Estaduais Alfa e Beta surge do pressuposto de que este documento é vivo e sofre modificações cotidianas, conforme os saberes e fazeres pedagógicos constituídos pelas subjetividades, valores, desejos e ações dos diferentes sujeitos que estão envolvidos nos contextos cotidianos escolares.

Desse modo, o PPP se constitui, a partir de claras concepções sobre educação, homem e sociedade, que servem de base para a organização escolar e o desenvolvimento de práticas e orientações pedagógicas, administrativas e financeiras convergentes para a democratização da gestão escolar. Essa (nova) forma de pensar a escola e seu projeto requer a vivência de processos microcontextuais (no chão das escolas) que possibilitem a gestão escolar tomar como princípios as especificidades e prioridades demandadas pelos sujeitos que usam, criam, inventam e praticam a realidade (CERTEAU, 2014).

A *priori*, procuramos analisar como esses instrumentos considerados como planos de intenções explicitam o quadro real das escolas e o que pretendem desenvolver em seus

contextos cotidianos, considerando sua(s) dinamicidade(s). Apesar das verossimilhanças estruturais e textuais apresentadas nos PPP das escolas pesquisadas, seus diagnósticos se diferenciam e trazem alguns aspectos que caracterizam suas realidades por meio de fragilidades, potencialidades e ações propostas as quais condensamos nos quadros a seguir.

**Quadro 1: Diagnóstico da Escola Estadual Alfa**

FRAGILIDADES	POTENCIALIDADES	AÇÕES PROPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alto índice de evasão no turno noturno.</li> <li>– Rendimento insatisfatório, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa</li> <li>– Inadequação do currículo às demandas escolares.</li> <li>– Inexistência de planejamento sistematizado das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, com foco nos problemas da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Credibilidade social e das famílias no trabalho desenvolvido pela escola.</li> <li>– Melhoria da qualidade da merenda escolar.</li> <li>– Realização de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Palestras com diferentes temáticas;</li> <li>. Gincana educativa, cultural e desportiva.</li> <li>. Arraial junino;</li> <li>. Encontros pedagógicos (reuniões</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolvimento de oficinas e/ou estudos teóricos com os professores para seleção de conteúdos e planejamento de atividades práticas.</li> <li>– Elaboração e vivência de projetos interdisciplinares.</li> <li>– Realização de avaliações contínuas.</li> <li>– Realização de pesquisas, simulações e</li> </ul>

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

escola.  – Pouca participação das famílias no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.	de pais e mestres).	interatividade com objetos de aprendizagem.  – Realização de pesquisas e estudos nos laboratórios de Física, Química, Biologia, Matemática e Informática.
---	---------------------	---

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Alfa (2014)

O quadro mostra poucas potencialidades e muitas fragilidades que, *a priori*, entendemos não serem superadas pelas ações propostas em seu diagnóstico. Além disso, apresenta algumas dissonâncias quando comparamos seu quadro de metas e ações com as fragilidades apresentadas no diagnóstico e as reais atividades desenvolvidas pela escola, conforme elucidam os registros pedagógicos e administrativos.

Das fragilidades reconhecidas pelo PPP da Escola Estadual Alfa, focamos nossas análises na falta de planejamento de suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, entendendo que seja causa para as demais. Nesse sentido, o PPP propõe algumas ações na perspectiva de novos fazeres pautados na concepção da Pedagogia de Projetos, mas os registros dos encontros pedagógicos não evidenciam momentos de elaboração e/ou revitalização do próprio PPP enquanto norteador dos fazeres escolares, tampouco de momentos coletivos para

planejamento, elaboração de projetos interdisciplinares, redefinição de currículo e outras ações que contribuam para participação democrática nos diferentes espaços da escola, bem como o redimensionamento de ações focadas na superação das fragilidades apresentadas.

Desse modo, para não permanecer apenas no campo das intenções, sem a vivência de ações que levem em consideração os problemas do cotidiano escolar, Hora (2007, p. 41) defende que

[...] é imprescindível que o projeto educacional pertença ao contexto social imediato da escola, que se configure como produção coletiva, na qual a participação efetiva-se quando a comunidade da escola é chamada para contribuir desde a definição de suas necessidades e expectativas até o encontro de alternativas de solução.

Com esse entendimento e os achados do quadro abaixo, buscamos também compreender como a Escola Estadual Beta organiza e mobiliza os mecanismos para a democratização de sua gestão.

**Quadro 2: Diagnóstico da Escola Estadual Beta**

<b>FRAGILIDADES</b>	<b>POTENCIALIDADES</b>	<b>AÇÕES PROPOSTAS</b>
– Repetência e evasão escolar.	– Realização de planejamento anual.	– Uso da informática.
– Inadequação curricular às especificidades da	– Realização da semana pedagógica	– Atividades esportivas e

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

<p>Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de planejamento interdisciplinar.</li> <li>- Precariedade da infraestrutura escolar.</li> </ul>	<p>(início do ano).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do planejamento bimestral.</li> <li>- Participação dos diferentes segmentos da escola nos planejamentos e tomadas de decisões.</li> <li>- Parcerias com outras entidades e instituições.</li> </ul>	<p>culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de pesquisas.</li> <li>- Realização de projetos.</li> <li>- Realização de oficinas, seminários, amostras científicas e literárias.</li> <li>- Uso de laboratório.</li> <li>- Realização de palestras com membros do Conselho Tutelar e com profissionais do Programa Saúde na Escola (PSE).</li> <li>- Reforma geral da escola.</li> </ul>
---	---	--

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Beta (2014)

O quadro mostra que a escola reconhece poucas fragilidades e algumas potencialidades. Das fragilidades explicitadas no PPP da Escola Estadual Beta, voltamos nosso olhar para a inadequação curricular e a evasão escolar, entendendo que a primeira pode ser uma das causas da segunda. Ao tratar das questões curriculares, o PPP traz a preocupação de sua inadequação curricular às especificidades da EJA, no entanto Veiga (1995, p. 27) deixa claro que o currículo escolar vai além dessa compreensão, assumindo um caráter

[...] dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão profunda sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto.

Desse modo, o PPP, enquanto norteador das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, passa a ser compreendido como espaço e tempo, onde os sujeitos, por meio de suas interações e subjetividades, expressam suas culturas e intencionalidades que engendram a constituição de um currículo vivo, integrado, emancipatório e democrático, se libertando, portanto, da hierarquização fragmentada do conhecimento escolar livresco e multidisciplinar.

Todavia, entendemos que o combate à repetência e à evasão escolar vai além das ações propostas, por isso argumentamos que apenas essas ações sem uma adequação do currículo “às preferências e não preferências dos alunos, que

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

[expressam] seus desejos, expectativas e necessidades frente aos assuntos discutidos durante as aulas” (FERRAÇO, 2001, p. 92), não asseguram a permanência e sucesso dos alunos.

Nesse sentido, Veiga (1995) argumenta que a escola que tem como princípio a gestão democrática precisa estar preparada para “o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, [...] [evitando] a marginalização das classes populares” (op. cit. pp. 17-18), embora para isso seja necessário criar “artimanhas” (CERTEAU, 2014) que envolvam professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, de modo a “[...] redimensionar as relações espaço-temporais vividas no cotidiano [escolar]” (FERRAÇO, 2001, p. 92), dotando-as de sentido e significados para todos.

Os Planos de Metas e Ações apresentados nos PPP das escolas apresentam algumas discordâncias com os aspectos levantados em seus diagnósticos, com as finalidades e seus objetivos. Além disso, os PPP não definem como serão monitoradas ou avaliadas as metas e ações, o que pode dificultar sua materialidade, pois implicitamente todos os sujeitos das escolas são responsáveis por tudo, o que na prática cotidiana, acaba poucos ou ninguém fazendo nada, tornando o PPP um documento morto, pois, segundo Veiga (1995), a escola precisa mudar sua concepção a respeito do PPP, buscando compreendê-lo para além de um arranjo formal, propiciando momentos democráticos que permitam os diferentes sujeitos da comunidade escolar aprenderem a pensar e a realizar seus saberes e fazeres pedagógicos através da corresponsabilidade individual e coletiva.

Todavia, os PPP das Escolas Estaduais Alfa e Beta trazem como aspectos positivos reconhecimento da importância da avaliação institucional, dando abertura para democratização da gestão, da participação da comunidade escolar e local nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como do processo de eleições diretas para escolha da equipe de direção da escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro) em conformidade com a Lei Complementar Nº 290/2005.

## **2 - Regimento Escolar: regulamento da organização pedagógica, administrativa e disciplinar da escola**

A escola enquanto espaço de convivência, onde os sujeitos estabelecem relações múltiplas, exige instrumentos que regulamentem sua organização, estabelecendo possibilidades e limites aos sujeitos da comunidade escolar, diante dos diferentes modos de agir, interagir, criar e protagonizar suas ideias, concepções e ações individuais e coletivas com base “[...] nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” (ESCOLA ESTADUAL ALFA; ESCOLA ESTADUAL BETA, 2014, p. 1).

Nesse prisma de entendimento, o Regimento Escolar (RE) favorece o processo de democratização da gestão escolar, uma vez que sua construção requer participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e conselho escolar), pelo menos de modo representativo, visto que diz respeito a ações, procedimentos e condutas internas à escola, que numa espécie



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

de aproveitamento do “[...] macio que esconde o duro, vão criando nesta rede as suas próprias pertinências” (CERTEAU, 2014, p. 115).

Ao analisarmos os regimentos das Escolas Estaduais Alfa e Beta, percebemos que há semelhanças estruturais e textuais em todos os seus títulos, capítulos, seções e subseções, havendo diferenças apenas em alguns artigos que tratam da dominialidade das escolas, seus processos de autorização, das etapas, níveis e modalidades de ensino oferecidas e/ou ministradas em cada escola.

Para não fazermos afirmações precipitadas, procuramos por meio de conversa informal com as coordenações das escolas levantar informações sobre a verossimilhança existente entre os regimentos das escolas, e de fato foi confirmado que os documentos se constituíram por meio de modelos padronizados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). Essa postura da SEEC/RN entra em confronto com os princípios da democracia, inclusive com os ideais defendidos pela Lei Complementar Nº 290/2005, que trata da Gestão Democrática, reconhecendo a necessidade da autonomia das escolas na definição de suas estruturas organizacionais, pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como na definição de suas possibilidades e limites que norteiam a convivência nos diferentes espaços escolares.

Dessa forma, questionamos como se sustentam os argumentos daqueles que afirmam que a gestão democrática escolar no Sistema Estadual de Ensino do RN está consolidada, se aos sujeitos das comunidades escolares não são dadas possibilidades para participar dos processos de construção dos

instrumentos que regulamentam suas vivências, convivências e pertinências.

Neste sentido, Veiga (1995, p. 15) argumenta que:

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um dos seus membros, co-partícipes de sua organização do trabalho pedagógico [e administrativo], à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas [e administrativas], planejadas e organizadas pela própria escola.

Concordamos com a autora, pois também defendemos que a escola se tornará democrática quando aos sujeitos que dela fazem parte for dada a liberdade de pensar, criar e vivenciar cotidianamente seus saberes-fazer (FERRAÇO, 2007), enquanto invenções que possibilitam maior grau de satisfação aos sujeitos por fazerem parte das regras do jogo, não apenas incorporando-as por imposições dos macropoderes.

Teoricamente, o regimento traz um conjunto de princípios que dão a entender que, de fato, a gestão democrática está materializada no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino do RN. No entanto, há evidências de que o referido instrumento não se constitui, de fato, identidade das escolas pesquisadas.

Assim, os regimentos das escolas lócus da pesquisa perdem sua significação enquanto mecanismo de democratização da gestão escolar, existindo apenas como exigência legal para

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

autorização e funcionamento das escolas, uma vez que suas construções ocorreram fora dos contextos escolares, sem levar em consideração as singularidades, finalidades e intencionalidades dos sujeitos das comunidades escolares.

### **3 - Conselho escolar: espaço aberto à participação democrática na gestão escolar**

Considerando as inúmeras discussões que reconhecem o Conselho Escolar como espaço de aprendizado e vivência do exercício da participação e tomada de decisões coletivas sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, apresentamos a partir dos documentos analisados alguns achados sobre a constituição, os processos de participação e atuação do referido colegiado na dinâmica do cotidiano escolar.

A instituição dos Conselhos Escolares se reporta a um dos princípios da Gestão Democrática do Ensino Público, referenciado na CF/1988 e reafirmado na LDBEN Nº 9.394/1996, que trata da Gestão Democrática por meio da “[...] participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares [...]” (BRASIL, 2001, p. 17), proporcionando uma rede de articulações entre escola, famílias e comunidade local, acenando para a possibilidade de descentralização e autonomia na gestão escolar.

No Rio Grande do Norte, a instituição dos Conselhos Escolares se deu por força da Lei Complementar Nº 290/2005, definindo-os como espaços de participação efetiva e democrática da comunidade escolar, com funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, especificadas em seu regimento interno, sendo constituído pelo diretor da escola, como membro nato, e os

representantes das classes/segmentos (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis) dos diferentes turnos de funcionamento da escola.

Apesar das definições e compreensões apresentadas, temos fortes evidências de que os Conselhos das Escolas Estaduais Alfa e Beta foram instituídos apenas para compor a estrutura organizativa das escolas, enquanto exigências dos dispositivos legais emanadas pelo poder central (MEC e SEEC/RN), visto que a estruturação e a redação textual do Estatuto do colegiado foi proposta pela SEEC/RN.

Outro aspecto que mostra que os Conselhos Escolares das escolas lócus da pesquisa se constituíram para compor e normatizar as estruturas administrativas das escolas é a falta de regularidade das reuniões/assembleias ordinárias mensais, conforme determina o artigo 19, que ao tratar do funcionamento do Conselho, assim se expressa:

O Conselho se reunirá ordinariamente, convocado através de seu presidente uma vez por mês, em dia e horário a ser marcado e extraordinariamente por convocação do presidente ou por solicitação de qualquer um dos seus conselheiros (ESCOLA ESTADUAL ALFA; ESCOLA ESTADUAL BETA, 2005, p. 5).

Os registros das reuniões/assembleias dos Conselhos das escolas pesquisadas mostram quase total descumprimento do referido artigo, pois no decorrer desses dez anos de existência dos Conselhos Escolares, apenas a Escola Estadual Alfa reuniu-se

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

em caráter ordinário, mesmo assim representando um percentual de apenas 11,8% de suas reuniões/assembleias, o que caracteriza a participação na gestão de ambas as escolas, “[...] como concessão, e não como democratização” (WERLE, 2003, p. 43).

Com isso, fica esclarecido que não há participação ativa do colegiado para além dos processos decisórios, os quais arriscamos chamá-los de processos emergenciais, entrando em contradição com a argumentação de Werle (2003, p. 27), ao afirmar que “a participação deve prevalecer sobre as necessidades de decidir”.

De fato, o que está compreendido é que os Conselhos das Escolas Estaduais Alfa e Beta não se configuram como espaços públicos de convivência e vivência da democracia, por isso têm atuado com maior expressividade como legitimadores de opiniões e das decisões previamente tomadas pelas equipes de direção das escolas e alguns professores, como afirma Paro (2000, 2007). Nessa linha de raciocínio, os Conselhos Escolares, enquanto espaços abertos à participação democrática, com possibilidade de fortalecimento para a descentralização e a autonomia escolar, ainda estão presos aos condicionantes estruturais da própria escola e do macropoder, carecendo de iniciativas próprias para buscarem na dinamicidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos em seus contextos cotidianos escolares o desenvolvimento de ações políticas transformadoras, pois

[...] é sempre possível pensar e realizar uma luta política que questione o sistema e busque a sua democratização, [...] [que] vise a um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as

relações internas mais igualitárias e leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de ação dos diversos grupos em interação (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Com essa compreensão, a autora nos remete ao entendimento de que a participação dos Conselhos Escolares e demais sujeitos das comunidades escolar e local, enquanto mecanismos de fortalecimento da gestão democrática exige revitalização, de modo a proporcionar condições para uma participação autônoma dos diferentes segmentos da escola, sem, contudo, esperar acionamento de estruturas determinantes do micro ou macropoder.

A partir dos objetivos e finalidades propostos nas atas das reuniões/assembleias realizadas pelos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta, elaboramos o quadro a seguir, que traz de forma condensada a atuação dos Conselhos Escolares das referidas escolas, considerando a natureza das reuniões/assembleias e as funções do colegiado, conforme especificadas em seu estatuto.

**Quadro 3: Atuação dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta / Período: 2005 – 2015**

ESCOLA	REUNIÕES/ASSEMBLEIAS								
	NATUREZA						CARÁTER		
	C		D		F		O		E
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde
Alfa	4	11,8	29	85,30	1	2,9	4	11,8	30
Beta	2	12,5	13	81,25	1	6,25	-	-	16

**Fonte:** Atas de Reuniões/Assembleias dos Conselhos Escolares (2005-2015)

**Legenda:** C – Consultiva, D – Deliberativa, F – Fiscalizadora, O – Ordinária e E – extraordinária

Diferentemente da maioria dos discursos que afirma que os Conselhos Escolares atuam em maior proporcionalidade como fiscalizadores, o quadro acima mostra que os Conselhos das Escolas Estaduais Alfa e Beta desempenham com maior frequência sua função deliberativa (conforme tínhamos afirmado), ou seja, se reúne com a necessidade de decidir emergencialmente as demandas escolares. Além disso, as atas mostram que as deliberações dos Conselhos Escolares das referidas escolas giram em torno da regularidade dos processos de eleições de seus membros e diretoria, bem como dos processos de condução das eleições diretas para equipe de direção das escolas, conforme determina a Lei Complementar Nº 290/2005. Em consequência disso, apresentam maior quantidade de reuniões/assembleias de caráter extraordinário.

Assim, fica entendido que a materialização da gestão democrática como aprendizado coletivo que ocorre por meio da participação ativa dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, deve partir de um repensar sobre sua organização, que possibilite aos sujeitos espaços e tempos para participação autônoma e construção coletiva.

### **Considerações Finais**

Pensando na materialidade da Gestão Democrática nos contextos cotidianos das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, a partir dos termos como temos discutido, assumimos que esta ainda se encontra em processo de construção, cuja dinamicidade envolve rupturas na dimensão política das práticas escolares e das prescrições dos marcos regulatórios dos sistemas educacionais (MEC ou SEEC/RN).

Nesse percurso, devemos ter clara uma definição de gestão e de participação que vá além do que determinam as leis, portarias e resoluções, de modo a alcançar a natureza política e social da gestão democrática que queremos vivenciar. Com essa compreensão, assumimos uma postura que toma como princípio para materialização da Gestão Democrática a cultura escolar, as relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos das comunidades escolar e local, seus valores, atitudes e comportamentos, respeitando suas contradições e diferenças (BRASIL, 2004), por meio das quais é construída a autonomia escolar.



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Desse modo, precisamos mergulhar com maior profundidade em nossa pesquisa e beber em outras fontes para compreender e analisar as possibilidades que evidenciem a materialização da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996. 2. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. ALVES, Ephrain Ferreira Alves (Trad.). 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2001, pp. 91-107.

ESCOLA ESTADUAL ALFA. **Regimento Escolar**. Frutuoso Gomes, RN, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Conselho Escolar**. Frutuoso Gomes, RN, 2005.

ESCOLA ESTADUAL BETA. **Regimento Escolar**. Frutuoso Gomes, RN, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Conselho Escolar**. Frutuoso Gomes, RN, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Lei Complementar nº 290**, de 16 de fevereiro de 2005. Natal: Diário Oficial do Estado, 2005.

HORA, Dinair Leal da. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 21-53.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 3. Ed., 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# **UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN/*CAMPUS* MOSSORÓ**

Lúcia Maria de Lima Nascimento<sup>1</sup>

Mestranda em Educação/UERN

Professora do IFRN/Campus Mossoró

Arlene Maria Soares de Medeiros

Doutora em Educação/UFSCar

Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

O fim do período da Ditadura Militar e a consequente abertura democrática no Brasil permitiram a reorganização dos movimentos de luta das várias categorias de trabalhadores que, até então, tinham cerceada sua liberdade de expressão. O final da década de 70 e o início da de 80 do século passado foram marcados por diversos movimentos grevistas, cujas reivindicações incluíam, além das questões salariais, a melhoria das condições de trabalho, o que contemplaria, dentre outros aspectos, a possibilidade de os trabalhadores intervirem nos processos de gestão das instituições em que trabalhavam.

Os trabalhadores da educação, em especial, por meio dos vários movimentos que organizaram, tais como greves, congressos, simpósios, audiências, dentre outros, reivindicavam

---

<sup>1</sup>A referida mestranda, infelizmente, veio a óbito no dia 22 de junho de 2016. No entanto, o texto já havia sido encaminhado para publicação.

uma condução democrática da gestão das escolas, que lhes permitisse uma maior abertura para discutir questões de interesse de toda a comunidade escolar – tais como calendário escolar, escolha de gestores, organização de colegiados com poder de decisão – e intervir nesses processos.

A implantação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras constitui hoje uma realidade. Na maioria dessas escolas, os diretores são escolhidos por meio de eleição direta, com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Além disso, já contam com um projeto político-pedagógico, embora nem sempre resultante de discussões com todas as instâncias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto da gestão democrática também concretizado em boa parte das escolas é a instituição dos conselhos escolares, mesmo que nem todos tenham poder de deliberação.

Apesar de todos esses avanços, compreendemos que há muitos aspectos em que se precisa avançar para que a gestão das escolas se torne efetivamente democrática, permitindo que todos os segmentos envolvidos no ensino-aprendizagem (professores, alunos, servidores administrativos, pais) se façam ouvir, a fim de que as decisões não sejam centralizadas no grupo gestor. Isso justifica o desenvolvimento deste projeto que ora apresentamos e a investigação que pretendemos realizar, quando elegemos, como objeto de pesquisa, a gestão democrática no IFRN/Campus Mossoró no período de 2012 a 2016.

A gestão democrática é amplamente apregoada e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Contudo, muitas vezes, vivenciamos a dicotomia teoria e prática,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

inviabilizando uma efetiva gestão democrática. Diante desse cenário, levantamos a seguinte **problemática**: as ações dos gestores do IFRN/Campus Mossoró no aludido período confirmam/não confirmam o perfil de gestão democrática assumido no Projeto Político-Pedagógico da instituição?

Nessa conjuntura abalizada, teremos, como **objetivo geral** norteador da nossa pesquisa, analisar a gestão no âmbito do IFRN/Campus Mossoró, no mencionado período, no tocante à efetivação da gestão democrática preconizada pelo Projeto Político Pedagógico do IFRN. Como **objetivos específicos**, elencamos: mapear ações institucionais desveladoras ou não de um perfil de gestão democrática no IFRN/*Campus* Mossoró, no mencionado período; caracterizar a concepção de gestão democrática no entendimento dos gestores (diretores gerais, diretores acadêmicos...), alunos de cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores, docentes das disciplinas da formação geral e da educação profissional e técnicos administrativos do IFRN/*Campus* Mossoró, no citado período; mapear possíveis entraves à efetivação da gestão democrática no IFRN/*Campus* Mossoró, no supracitado período.

Considerando o acima exposto, a **escolha por essa temática** se pauta na nossa atuação profissional como gestora, haja vista já haveremos exercido, antes de ingressar no Serviço Público Federal, a direção de algumas instituições de ensino das redes municipal e estadual, quer por indicação, quer mediante processo de eleição direta. Além disso, já assumimos, durante um ano, a Secretaria de Educação do município de São José de Mipibu-RN. Somem-se a essas experiências as vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande

do Norte, Campus Mossoró, no qual assumimos a Diretoria de Ensino, Coordenação de Atividades Estudantis, Gerência Educacional de Serviços e, temporariamente, a Direção Geral.

Entendemos ser relevante acrescentar que somos docente nessa instituição há dezenove anos, o que nos pode proporcionar as condições para analisar a gestão nela desenvolvida tanto na perspectiva de integrante da gestão quanto na de servidora.

Considerando que o IFRN promove um processo contínuo de avaliação institucional, acreditamos que este trabalho pode oferecer contribuições qualitativas a esse processo. Acreditamos também que, diretamente, pode contribuir para a análise crítica do processo de expansão dos IFs no Rio Grande do Norte e, indiretamente, para o processo de expansão geral da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Para isso, faremos uso do percurso **metodológico** descrito a seguir. Nesta pesquisa, como já mencionamos anteriormente, assumimos como objeto de investigação a gestão democrática no IFRN/Campus Mossoró no período de 2012 a 2016. Investigaremos o modelo de gestão adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no Campus Mossoró, com o objetivo de avaliar, à luz do que pensam alguns autores que trabalham com gestão democrática, até que ponto esse modelo é, de fato, democrático, como se desenvolve e se se desenvolve nessa instituição de ensino. Para isso, propomos aqui uma reflexão sobre as ações dos gestores do IFRN/Campus Mossoró no referido período, observando se essas ações confirmam/não confirmam o perfil de gestão democrática assumido nos documentos institucionais.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

respalda-se nos pressupostos do paradigma da pesquisa qualitativa. Segundo Moreira (2011, p. 76, grifo do autor), “o interesse central dessa pesquisa está em uma *interpretação dos significados* atribuídos pelos sujeitos às suas *ações* em uma *realidade socialmente construída* [...]”.

Optamos pela abordagem qualitativa voltada para a compreensão e a interpretação dos dados, visto que esta permite uma visão holística do significado na compreensão e na interpretação dos dados, a partir de suas relações, inter-relações e do contexto. Esse ponto de vista está de acordo com o que preconizam Bogdan e Biklen (1994, p.16), para quem “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Na geração dos dados da pesquisa, lançaremos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: fontes documentais para a análise de documentos institucionais, tais como o Projeto Político Pedagógico do IFRN, atos administrativos, portarias; aplicação de entrevistas e notas de campo. Os sujeitos da pesquisa serão membros da gestão do Campus Mossoró, no quadriênio 2012 a 2016 (Diretores Gerais, Diretores Acadêmicos, Diretor de Administração, Coordenador de Gestão de Pessoas e Coordenador de Atividades Estudantis), alunos de cursos técnicos integrados, docentes das disciplinas da formação geral e da educação profissional e técnicos administrativos.

Desse modo, parece ser possível justificar essa opção metodológica, pautando-nos na ideia de que, como pesquisadora, buscamos, com esta investigação, também,

amenizar algumas lacunas existentes em nossa formação profissional, voltando-nos para a investigação crítica de nossa realidade institucional, a fim de que possamos propor questões significativas e ainda não esgotadas.

## 1 - Contextualizando a gestão democrática

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, no que se refere à educação, estabelece:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(...)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

(...) (BRASIL, 1988)

Conforme podemos perceber, o texto constitucional define vários princípios segundo os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, está a “gestão democrática do ensino público”. Ressaltamos que também fazem parte desse mesmo conjunto de princípios o pluralismo de ideias, a garantia da qualidade e a liberdade de divulgar o pensamento. Isso nos leva a concluir que a qualidade do ensino oferecido por uma instituição



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

depende, dentre outros fatores, de essa instituição oportunizar aos que dela fazem parte a liberdade para que expressem suas ideias, seus pontos de vista, os quais não precisam necessariamente ser coincidentes. Aliás, é salutar que haja divergência de ideias, a fim de que, na discussão destas, prevaleça o melhor projeto, a melhor meta, a melhor decisão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no que se refere à gestão, praticamente repete o texto da Carta Magna. A seguir, destacamos os dois artigos dessa Lei nos quais essa temática é abordada.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...)

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

(...)

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

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

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

Como podemos perceber, no texto da LDB, repetem-se os mesmos princípios exarados na Constituição Brasileira e outros equivalentes, como, por exemplo, “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Esse é um princípio que deve ser observado em qualquer instituição cujos gestores pretendam desenvolver democraticamente a gestão. Não se concebe um processo de gestão democrática sem que se crie um ambiente favorável à liberdade de expressão, a fim de que os diversos segmentos que compõem a instituição sejam ouvidos e suas opiniões levadas em conta, embora divirjam do ponto de vista do grupo gestor. Há que se desenvolver o hábito do diálogo, do debate, da livre expressão de opiniões.

A viabilização da gestão democrática nas instituições públicas de ensino envolve uma série de ações, tais como: elaboração do projeto político-pedagógico, instituição de conselhos escolares, eleição direta para diretor, além da prática constante de socialização de projetos, metas, ações, dentre outros, a fim de que sejam discutidos amplamente pela comunidade escolar e as decisões derivem dessas discussões e não do gestor ou do grupo gestor.

No entanto, ao longo de nossa história, temos convivido com práticas extremamente autoritárias no interior das escolas, ou seja, os diretores centralizam as decisões, muitas vezes, cumprindo determinações que já vêm pré-estabelecidas das instâncias superiores. O resultado disso é que a comunidade escolar termina por simplesmente cumprir ordens, sem participar

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

do processo, sem intervir nele. Essa prática não se coaduna com um processo formativo de um cidadão crítico, que tenha autonomia na tomada de decisões, que saiba administrar dificuldades, enfim, que saiba agir criticamente.

Por outro lado, temos visto que, quando se trata de gestão democrática do ensino, o que primeiro vem à mente das pessoas é eleição direta para diretor, como se essa forma de gerir a escola fosse garantida apenas mediante a escolha direta dos gestores. Dessa forma, acirra-se, na escola, a luta pela implantação desse tipo de escolha e, quando ela é implantada, instaura-se um clima de disputa, de campanha eleitoral que, às vezes, mais atrapalha que beneficia o processo de formação desenvolvido na escola. Formam-se, no espaço escolar, grupos antagônicos, que, muitas vezes, permanecem constituídos após o processo de eleição. Essa oposição nem sempre é motivada pelo desejo de participar, de contribuir com a gestão e com o consequente êxito da instituição. Às vezes, faz-se oposição gratuita a qualquer atitude, ideia ou projeto que provenha do gestor ou do grupo que o apoiou no momento da eleição.

Conforme Luckesi (2007, p.1), “essa é uma compreensão e um uso limitados do que se pode entender e vivenciar sob esse slogan da ‘gestão democrática da escola’”. Esse autor ainda acrescenta:

De fato, tenho dúvidas se essas atividades efetivamente propiciam efetivas condições de prática participativa de pais, comunidade, professores e estudantes na gestão escolar. Parece-me que não é o fato de participar de um processo eleitoral no âmbito da escola que faz

com que estudantes, pais e professores aprendam a desempenharem-se mais adequadamente na vida política do país.

Desse modo, compreendemos que, para uma instituição ter um projeto de gestão efetivamente democrático, necessita ter, de fato, uma cultura amplamente democrática, o que compreende adotar ações descentralizadoras nas mais diversas instâncias. Para isso, além de proporcionar a escolha direta dos gestores, precisa viabilizar maior participação dos mais diversos segmentos da comunidade escolar, desde a construção coletiva do projeto político-pedagógico até a instituição de um conselho escolar deliberativo e não apenas consultivo.

No que se refere ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, a gestão democrática está preconizada em seus documentos oficiais, sobretudo no Projeto Político-Pedagógico, segundo o qual esse modelo de gestão está pautado em três princípios fundamentais: a descentralização, a participação e a autonomia. Conforme esse documento,

[...] é preciso pensar a descentralização, numa instituição pública, como uma prática cuja tônica deve ser a busca por mecanismos que assegurem ações efetivas no campo das políticas da gestão educacional e escolar, com base em processos gradativos e bem planejados, alicerçados, primordialmente, com transparência, acesso e participação. [...]. A participação propicia o engajamento e o envolvimento dos profissionais, dos estudantes e dos pais e/ou responsáveis nos processos de tomada de decisão e de gestão em

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

âmbito institucional. [...]. A autonomia institucional envolve diversas nuances semânticas, não se referindo apenas a questões financeiras. A importância desse terceiro princípio centraliza-se na dimensão política, refletida nas tomadas de decisões compartilhadas e comprometidas com a sociedade, em primazia com o fortalecimento da unidade institucional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 60-61).

Segundo Medeiros (2007, p.26), “[...] a prática autoritária e arbitrária do Estado brasileiro não se coaduna com a legalidade da gestão escolar democrática”. Desse modo, entendemos ser necessário analisar como se dão as ações dos gestores do IFRN Campus Mossoró, buscando se contrapor a esse autoritarismo e efetivar o que está previsto no Projeto Político-Pedagógico quanto à gestão democrática.

## **Considerações Finais**

A análise do modelo de gestão do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte poderá nos levar a perceber se, de fato, é possível uma prática de gestão escolar que não seja marcada por determinadas posturas adotadas pelos gestores, as quais contribuem para que a educação não avance no nível exigido pela sociedade atual, mas continue legitimando posturas autoritárias, que são característica marcante do exercício do poder no Brasil.

Cabe-nos, portanto, como participantes desse processo de formação de pessoas, tentar interferir nessa realidade e

contribuir para que os avanços necessários ocorram, não apenas nas instituições escolares, mas no funcionamento do Estado brasileiro. É bem verdade que, em algumas instituições, esses avanços precisam ser maiores que em outras. No entanto, para que a educação brasileira alcance o nível de qualidade ansiado por todos nós e necessário ao crescimento mais satisfatório do país, é fundamental que ocorram mudanças significativas quanto ao sistema de ensino e também ao modo como a gestão é conduzida nas escolas.

Gerir democraticamente uma instituição de ensino implica, portanto, uma série de desafios a serem enfrentados pelos gestores comprometidos efetivamente com esse modelo de gestão, por acreditarem que ele contribui significativamente para o crescimento da instituição e para o aperfeiçoamento da formação por ela oferecida.

Desse modo, se a instituição desenvolve um modelo de gestão pautado na democracia, a formação postulada nessa função social tende a concretizar-se de modo mais natural. Uma vez que “a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária” implica necessariamente uma postura democrática, se o aluno, no ambiente escolar, convive com o exercício da democracia, ele aprenderá a democracia não como uma teoria, mas como uma postura que pode e deve ser assumida na edificação desse tipo de sociedade.

Por meio desta investigação, pretendemos contribuir com a discussão sobre a gestão democrática, examinando alternativas de ressignificação das práticas democráticas no contexto do IFRN, Campus - Mossoró, no sentido de expandi-las para outros espaços desta instituição de ensino.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Na expectativa de alcançarmos os objetivos de pesquisa aqui traçados, vislumbramos a possibilidade de oferecer contribuições para a efetivação da vivência dos princípios democráticos nas atividades da gestão institucional, beneficiando, direta ou indiretamente, os membros da comunidade educativa do IFRN.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394-96. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Função social**. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/institucional>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **Revista ABCD Educativo**, São Paulo, ano 8, n. 64, p.12-15, mar.,

2007.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, Unisinos, RS, v.1, n. 12, p. 35-41, jan./abr., 2008.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

MENDONÇA, Erasto. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000  
PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 53-62.

\_\_\_\_\_. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: **GESTÃO democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997. p. 15-28.



# **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CONSELHO ESCOLAR: UM ESTUDO DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE**

Mauro Antonio de Oliveira  
Mestrando em Educação/UERN  
Bolsista CAPES

Maria Edgleuma de Andrade  
Doutora em Educação/UFPB  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

A produção do conhecimento, na atualidade, tem sido um grande desafio com vistas ao futuro de uma sociedade, já que são travadas grandes discussões no que tange ao processo de transformação da sociedade da informação em sociedade do conhecimento. Diante disso, observamos uma crescente mudança no campo das pesquisas em educação, onde os métodos são cada vez mais heterogêneos e as técnicas incorporam constantemente novos modos de fazer. Nesse sentido, as formas de analisar e interpretar ganharam novas dimensões, situando-se em diferentes caminhos para sua fundamentação, como afirma André (2006). A autora argumenta que há uma ampliação e diversificação dos temas, os quais, no âmbito das abordagens, são de natureza multi-intertransdisciplinares, conforme têm demonstrado os estudos nessa área. Vale destacar que as discussões em torno das pesquisas em

educação e a produção do conhecimento situam-se, quase sempre, no contexto dos programas de pós-graduação stricto sensu.

Sánchez Gamboa (1998), em sua obra “Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador”, apresenta um estudo na área da pesquisa em educação, e a partir dele aponta caminho para se pensar a produção do conhecimento. Com base em estudo de Teses e Dissertações ele traça um panorama de como veem sendo desenvolvidas as pesquisas em determinada área, sobretudo quando foca na análise da produção.

Diante desse quadro, percebemos que os estudos sobre o Conselho Escolar têm apresentado diferentes perspectivas para se pensar a gestão democrática na escola pública no Brasil, uma vez que tem se acentuado o número de debates no campo das políticas educacionais que versam sobre a democratização da gestão e a qualidade do ensino público. Procuramos, em certa medida, explicitar, com base na análise de duas dissertações do Programa de Pós-graduação em educação da UFPE, os principais motivos pelos quais têm surgido esses debates com foco no Conselho escolar da escola pública na região metropolitana de Pernambuco, especificamente em Olinda e Jaboatão dos Guararapes.

O artigo tem, pois, como objetivo perceber o(s) caminho(s) que a discussão sobre conselho vem assumindo dentro do referido programa. Para tanto, a metodologia utilizada nesta construção se pauta na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada nas dissertações de Aguiar (2009) e Lima (2011) e em alguns autores especialistas no assunto: Paro

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

(2002); Werle (2003); Demo (2009); Bordenave (1994) dentre outros. Esta é, portanto, nossa ponte para a análise neste estudo.

Com base nas leituras e análises apontadas nas dissertações, a concepção de Conselho Escolar, no âmbito da região metropolitana de Recife, vem assumindo novas dimensões, em virtude da tradição do Estado nas políticas de democratização da gestão, com a participação dos partidos de esquerda.

De fato, os autores das pesquisas em pauta expressam a necessidade de se assegurar os espaços colegiados, aprimorando a democracia e a participação na escola. Entretanto, apesar das dissertações revelarem muitos avanços na materialização da concepção de conselho enquanto ferramenta essencial à gestão democrática do ensino público, ele ainda é visto com lacunas a serem enfrentadas, com destaque para a falta de aprendizado participativo e a pouca articulação entre os segmentos da escola. Portanto, percebemos a necessidade de qualificar o exercício da democracia escolar, no sentido de melhorar a participação dos segmentos que fazem a comunidade escolar e local, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática.

### **1 - Conselho Escolar e as perspectivas teóricas na produção acadêmica**

Pensar a produção teórica sobre o Conselho Escolar no Brasil, principalmente a partir da produção acadêmica veiculada aos programas de Pós-Graduação em Educação, vem se constituindo um exercício amplo e que permite refletir sobre os

processos de democratização da escola pública. Esse campo de estudo, a partir dos anos 90, tem sido alvo de pesquisas e vem sendo debatido pelo menos por dois segmentos que produzem o conhecimento sobre conselho escolar: os teóricos que pensam e escrevem a partir da academia e os teóricos que produzem o conhecimento a partir dos órgãos oficiais. Tais linhas de pensamento têm, hoje, uma significativa discussão no que tange à produção do conhecimento sobre o conselho, de tal modo que, ao nos depararmos com estudos em torno do Conselho Escolar, precisamos atentar para quais concepções estamos dialogando, haja vista que o lugar social de onde se fala exerce forte influência na produção científica do nosso país, sejam Teses, Dissertações, livros, artigos, entre outros.

Como já foi dito, nosso trabalho busca fazer uma análise parcial de duas dissertações defendidas no programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Nos concentramos nos pontos principais dos trabalhos com ênfase nas discussões do Conselho Escolar. Dessa forma, trazemos nossa teorização a partir de Aguiar (2009)<sup>1</sup> e Lima (2011)<sup>2</sup>. O primeiro trabalho, traça um perfil de discussão referente às políticas que dão respaldo à gestão democrática, pautado num viés mais histórico. A autora busca, sobretudo, compreender os processos de gestão democrática da educação no município de Olinda através do papel dos conselhos escolares. Discute, ainda, as Políticas de

---

<sup>1</sup> AGUIAR, C. M. B. **A gestão democrática da educação e o papel dos Conselhos Escolares: o caso do município de Olinda.** 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

<sup>2</sup> LIMA, I. M. Os Conselhos Escolares e a construção da gestão democrática nas escolas do Município de Jaboatão dos Guararapes. Dissertação. 2011. 139 f. (Mestrado em Instituição de Ensino). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

gestão democrática: A Lei municipal de Educação 5.136/98; Olinda fonte de aprendizagem nº 09; Departamento de Gestão Democrática; Conferências Municipais de Educação; Plano Municipal de Educação; Fórum de Gestão; e a Lei 4.634, que cria o CEMO. Essas políticas, conforme Aguiar, representaram, dentro dos processos de democratização da educação municipal de Olinda, significativos espaços para as práticas de participação da população local. Ao mesmo tempo em que analisa as práticas de gestão democrática das instituições e os sujeitos nela envolvidos, a autora traz à tona reflexões assumidas a partir das políticas de gestão democrática. O estudo confirma, então, que a ampliação dos processos de democratização no Município de Olinda está ligada à trajetória dos governos de esquerdas, os quais propunham, com bastante vigor, a abertura democrática.

Na pesquisa desenvolvida por Aguiar (2009), argumenta-se que os conselhos tomados como uma das instâncias dentro do processo da gestão democrática nas instituições de ensino, através dos canais de participação, ajudam no tratamento para com a ação do administrativo, ao mesmo tempo em que, ao serem materializados no cotidiano da escola, contribuem para combater posições autoritárias presentes em nossa sociedade. Assim, a autora dialoga com Werle (2003), quando descreve que os conselhos escolares têm ligação com determinados princípios, como os de Liberdade e igualdade, mas isso referenciado no papel de órgão consultivo e deliberativo, os quais têm como objetivo organizar os recursos no campo financeiro, administrativo e pedagógico, visando a qualidade na educação.

Aguiar (2009) defende o conselho escolar como instrumento de controle social, o qual passa a assumir

competências na efetivação dos processos de democratização da escola pública. Por essa perspectiva, percebe-se a afirmação dos conselhos como órgãos capazes de lutar pelo constante dinamismo nas práticas democráticas pautadas na efetiva participação. Por outro lado, ao trazer a compreensão do conselho como forma de controle social, a autora apresenta a ideia de que os sujeitos que o integram podem organizar e manter o controle da coisa pública.

Lima (2011), por sua vez, construiu sua pesquisa enfatizando a discussão da gestão democrática da escola com base na materialização das ações do conselho escolar. Seu trabalho dialoga com os conceitos de participação, democracia e gestão democrática, mas é no conceito de participação que autora procura materializar os demais, pontuando que a existência de uma democracia e uma gestão democrática passará, necessariamente, por práticas de participação. Nesse contexto, a autora ampliou o entendimento sobre a categoria da participação, possibilitando abranger os diferentes sentidos da temática, que será discutida no decorrer deste artigo.

O trabalho em discussão apresenta, então, dois pilares para se pensar a questão do conselho escolar na gestão democrática e o conselho na construção da gestão democrática. A primeira dimensão, aborda o conselho escolar dentro da concepção participativa, sendo ele compreendido a partir da criação dos dispositivos legais<sup>3</sup> que asseguram, entre outras coisas, os princípios da gestão democrática da escola pública,

---

<sup>3</sup> Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes de Base da Educação, sob a Lei 9394/96 e o Plano Nacional de Educação na Lei 10.172/2001.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

bem como convocam a comunidade escolar e local a participarem coletivamente nas tomadas de decisões no ambiente escolar. Por outro lado, a análise da dissertação constatou que a existência dos dispositivos legais por si só não garante a democracia, nem tampouco a presença dos órgãos colegiados na escola assegura os processos democráticos. Constatações que vêm assumindo algumas pesquisas que discutem os dispositivos legais.

Essa é uma discussão que vem sendo alçada nos estudos sobre conselho escolar, mas que ainda precisa avançar muito, embora já represente uma possibilidade de analisar a materialização das ações dos órgãos colegiados no cotidiano da escola pública e sua relação com gestão democrática.

Nessa conjuntura, Aguiar (2009) discute a concepção de gestão democrática a partir de Paro (2002), o qual fomenta a compreensão de gestão, tanto com base na participação que os sujeitos expressam quanto pelos processos de mudanças vivenciadas no contexto histórico do espaço nacional. Sobre a primeira premissa, o autor argumenta que, à medida que a sociedade vai participando, se instalam, no âmbito social, medidas que impedem práticas autoritárias. Destaca ainda que a gestão democrática é vista como prática que, ao ser materializada em um país com resquícios de autoritarismo, como é nosso caso, se constitui como um princípio de mudança na forma de administração da escola pública.

Os trabalhos analisados, como se pode ver, fazem um passeio em torno da gestão democrática, revisitando os princípios que legitimam a *participação* e *autonomia* enquanto mecanismos que possibilitam a efetivação do conselho escolar

dentro de uma perspectiva democrática. Dentre esses princípios, destaca-se o da participação, presente em ambos os trabalhos, porém com focos diferentes.

Destarte, cabe sintetizar a compreensão da *participação* na ótica de teóricos como Demo (2009), que a compreende como conquista e não como uma dádiva ou concessão. A concepção por ele defendida é, pois, de participação como um processo inacabado e de autopromoção. Em outras palavras a participação é vista como elemento processual que vai se construindo constantemente.

Para Bordenave (1994), por outro lado, a *participação* se constitui como ação inerente a todos os homens, afirmando o autor que participar é fazer parte, é ser sujeito do processo envolto. Já na visão de Pateman (1992) a *participação* é um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões. Para a autora, o exercício da *participação*, além ser tomado como ato recíproco, é visto, também, como forma de liberdade, sendo os sujeitos livres para praticá-la.

Desse modo, as dissertações analisadas evidenciam que há uma complexidade no entendimento do conceito de *participação*, sendo observado a sua volta diferentes significados no contexto histórico. Essa discussão deixa claro, então, que não há como se falar dos mecanismos de gestão democrática sem compreender os diferentes sentidos que as práticas participativas assumem, tanto no plano teórico quanto no prático.

Sendo assim, o trabalho de Lima (2011) discute que os processos de democratização do município de Jaboaão começaram a apresentar novos comportamentos a partir da



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

dinâmica vivenciada pelo governo local, que oportunizava à população formas de participar. Segundo a autora, o Conselho Escolar é compreendido como instrumento de controle social, pois ele atua junto com a comunidade nos processos decisórios e também no acompanhamento das ações. Assim, a composição do Conselho, apoiada nos diferentes segmentos da comunidade escolar e local, faz com que, ao se tornar este efetivo no espaço escolar, efetive-se também a gestão democrática. Lima dialoga, portanto, com Abranches (2006), quando afirma que os órgãos colegiados, a partir de sua entrada na escola, têm promovido novas formas de se conceber a gestão democrática, entendida na ótica de uma administração coletiva em que deve ocorrer a participação de todos nos processos decisórios.

## **2 - Bases metodológicas no contexto da produção do conselho escolar**

A discussão a partir da produção do conhecimento traz muitas questões de fundo, principalmente no que tange ao arcabouço definido pelos os autores das dissertações escolhidas a fim de fundamentarem suas pesquisas. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre os aspectos metodológicos presentes nos trabalhos, constatamos que ambas as pesquisas se materializam no campo teórico-metodológico da “análise do discurso”, contemplando foco diferenciado. Para a captação dos dados, enquanto Aguiar (2009) utiliza a entrevista semiestruturada, Lima (2011) prioriza o Grupo Focal. Logo, os caminhos trilhados seguem um curso diferente.

Ainda a respeito do caminho teórico metodológico,

observamos que a escolha dos autores valoriza os discursos que reverberam tanto no campo das políticas educacionais, quanto nas ações dos sujeitos no cotidiano da escola. Desse modo, entendemos a metodologia adotada como essencial no contexto das análises, pois conduz nosso olhar, enquanto pesquisador, para um constante aprendizado concernente à construção do conhecimento sobre Conselho Escolar. Outrossim, possibilita uma reflexão sobre os caminhos metodológicos na produção do conhecimento. Ressaltamos que, quando aprendemos a olhar a forma como o conhecimento é construído, nos posicionamos melhor a esse respeito.

Essa abordagem define as discussões que tratam do conselho escolar no sentido de que prevalece a prática discursiva sobre o debate que encerra o conselho. Com base nessa compreensão, ao observarmos a metodologia que deu materialidade ao trabalho de Lima (2009), percebemos, desde o início, a presença de um olhar sobre os discursos das instituições e dos sujeitos na composição da gestão democrática no município de Olinda.

Ao fazer parte de uma pesquisa, a abordagem referenciada traz consigo uma questão fundamental, que é pensar ações dos sujeitos sob a ótica do discurso, sendo este visto não como uma disposição de posicionamento ou fala, bem como na análise de documentos, mas sempre considerando a interpretação do discurso apresentado.

Lima (2009), ao fundamentar sua pesquisa na análise do discurso, considera que este vem se constituindo porta de análise em torno do conselho escolar, mas também analisa discursos que foram constituídos no âmbito da gestão democrática. Nesse

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

sentido, entendemos que a dimensão discursiva pode evidenciar algumas pistas no avanço da produção do conhecimento em determinada área, na medida em que põe em análise a comunicação linguística desenvolvida, seja ela por sujeitos ou instituições oficiais.

Destacamos, então, a importância da técnica no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, cabe esclarecer que o uso de uma metodologia ou técnica não deve ser visto como regra determinada na produção de conhecimento. Reforçamos esse entendimento trazendo Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2002, p. 147), que afirmam que um “estudo não podem ser definidos a priori, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias”.

Assim posto, o que não pode deixar de existir nas pesquisas é o tratamento com os dados, principalmente no campo da interpretação. Nessa perspectiva, as pesquisas estudadas neste artigo se aproximaram desse perfil.

## **Considerações Finais**

Este estudo, realizado com base em duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação da UFPE, discutiu questões em torno do processo de democratização da escola pública nos municípios de Olinda e Jaboatão dos Guararapes. Os trabalhos analisados foram constituídos por pesquisas teóricas bibliográficas e empíricas. Quanto à nossa discussão a respeito dessas produções, permeou basicamente dois momentos: o

primeiro com uma perspectiva mais conceitual, dialogando com a concepção de gestão democrática e participação na construção do conselho escolar; e o segundo com foco nas abordagens teóricas metodológicas que orientaram a produção do conhecimento sobre conselho escolar.

Diante da discussão realizada neste artigo pudemos perceber que o processo de democratização da escola, com ênfase no conselho escolar é um campo complexo e que, não pode ser compreendido limitando-se ao campo conceitual e nem tão pouco se firmando nos dispositivos legais. Esta última condição, como já foi afirmando no decorrer do estudo não assegura uma gestão democrática. Como sabemos ter um conselho escolar ativo em instituição não significa que esta exerça uma gestão democrática.

Portanto, as análises realizadas nos trabalhos mostraram que a concepção de conselho escolar na região metropolitana de Recife, a partir das mudanças na estrutura do governo no que tange as políticas de gestão democrática.

Destacou-se ainda que os dois municípios de Pernambuco em que foi realizada a pesquisa evidenciam mais fortemente essa realidade: Jaboatão dos Guararapes e Olinda. Os autores revelam, ainda, a necessidade de assegurar os espaços colegiados, aprimorando a democracia e a participação na escola. Constatamos, então, que, apesar das dissertações revelarem muitos avanços na materialização da concepção de conselho enquanto ferramenta essencial à gestão democrática do ensino público, ele ainda é visto com lacunas a serem enfrentadas, com destaque para a falta de aprendizado participativo e a pouca articulação entre os segmentos da escola.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Finalmente o artigo refletiu sobre a produção conhecimento, percebendo que uma temática pode sim ser pesquisada por diferentes caminhos. Destacou-se que apesar dos trabalhos analisados tomarem o mesmo campo teórico metodológico para suas pesquisas, as técnicas utilizadas por cada um seguiram rumo diferente. De modo que, não pudemos pensar a produção do conhecimento por meias regras definidas e fechadas, ficando a cargo do pesquisador a escolha do seu percurso metodológico. Sendo que o avanço ou recuo na produção do conhecimento sobre o conselho escolar pode ser visualizada a partir de suas escolhas metodológicas.

## Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

AGUIAR, C. M. B. **A gestão democrática da educação e o papel dos Conselhos Escolares**: o caso do município de Olinda. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BOBBIO, Norberto **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense,

1994.

DEMO, Pedro. **Participação e conquista: noções de política social.** São Paulo, Cortez, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

LIMA, I. M. **Os Conselhos Escolares e a construção da gestão democrática nas escolas do Município de Jaboatão dos Guararapes.** Dissertação. 2011. 139 f. (Mestrado em Instituição de Ensino). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ANDRÉ, Marli. A JOVEM PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **Revista Diálogo Educacional.** V. 6, n.19, p.11-24, set./dez, Curitiba, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** 6.ed. Campinas. SP: Pontes, 2009.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:  
PROCESSO DE ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO  
EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
AREIA BRANCA – RN**

Karla Kaliane da Silva Castro  
Mestranda em Educação/UERN

Francisca de Fátima Araújo Oliveira  
Doutora em Educação/PUC-SP  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

A política educacional que vem sendo posta em prática no Brasil desde o início dos anos 90 teve um marco com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9.394/96, que prevê no seu art. 12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: no inciso I, elabora e executar sua proposta pedagógica”. Assim essa prescrição da lei, define que compete a escola a responsabilidade de organizar seus objetivos e elaborar sua proposta educativa.

Já a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, na meta 19, estratégia 19.6 preconiza que se deve estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores

escolares.

Nesse sentido com Castro Neves, discutindo sobre Projeto Político pedagógico, enfatiza o seguinte:

[...] projeto político pedagógico é a construção democrática. É quase óbvio fala-se sobre este aspecto. Um projeto, para ser assumido por todos como um compromisso simultaneamente pessoal e institucional, deve ser construído de forma participativa, solidária. O diretor, o coordenador pedagógico, ou quem quer que seja responsável pela condução do processo de construção do projeto deve facilitar a professores, famílias, Conselho Escolar, grêmio ou representantes de alunos, pessoal técnico administrativo e de apoio, comunidade, enfim, a todos os envolvidos com a escola a participação no projeto. (CASTRO NEVES,1998 p.31)

Desta maneira, o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico torna-se mais democrático, no momento em que participam sujeitos dos diferentes segmentos da escola, havendo assim uma maior participação da comunidade escolar. Portanto, os sujeitos colaboradores tornam-se vozes ativas na gestão democrática da escola.

Diante do exposto, elegemos como questão norteadora desse estudo investigar como se realiza o processo de elaboração e de acompanhamento do Projeto Político Pedagógico – PPP de duas escolas públicas do ensino fundamental I, do município de



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Areia Branca – RN. Trazendo as vozes dos sujeitos colaboradores da pesquisa de diferentes segmentos de cada escola, sendo estes um (a) diretor (a), um (a) supervisor (a), um (a) professor (a), no texto os (as) entrevistados (as) serão identificados por nomes fictícios, como também as escolas. Primeiramente a Escola Municipal Rafael Castro, localizada na zona rural do município, nesta escola os entrevistados são: Professora Joana; Supervisora Maria Clara e Diretora Carmem, já a segunda Escola Municipal Francisco de Assis, localizada na zona urbana do município; os colaboradores são: Professora Karolina; Supervisora Andreza; Diretora Janine. O trabalho ainda apresenta em seus objetivos específicos a preocupação em identificar as formas que a escola utiliza para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e analisar como acontece a participação dos diversos segmentos envolvidos no processo de elaboração do PPP, como também identificar na escola ações implementadas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, bem como identificar os critérios adotados pela escola para a avaliação e o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo a metodologia empregada na pesquisa é de punho qualitativo com entrevistas semiestruturadas bem como uma pesquisa de campo que foi realizada por meio da aplicação de questionários semiestruturados. A análise dos dados fundamentou-se em autores como: Castro Neves (2004), Veiga (2004), Vasconcellos (2007). Enfatizamos ainda que optamos pela pesquisa do tipo qualitativa, mas nas nossas análises privilegiamos tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Sobre a pesquisa qualitativa Richardson (2008), afirma que esse tipo pesquisa centra-se na

compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos. As convicções subjetivas são fundamentais para o conhecimento teórico do investigador.

## **1 - Projeto Político Pedagógico: conceituando entre os diversos olhares**

O Projeto Político Pedagógico-PPP é um documento exigido por lei, que traz em seu detalhamento seus objetivos e metas pedagógicas, como também as ações educacionais propostas para o ano letivo, podendo ser visto como a identidade da instituição de ensino, pois ainda traça suas metas e ações, sua clientela, seus profissionais, suas expectativas e necessidades. Apresentando a cultura a qual a escola está inserida, a comunidade e suas tradições, assim como o papel que a escola pretende cumprir diante da sociedade. É por meio do Projeto Político Pedagógico que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, partindo de uma gestão democrática.

Partindo desta perspectiva Castro Neves, define projeto político pedagógico como:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explica uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação conceitual, isso é o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (CASTRO NEVES, 2004, p. 110)

Deste modo a autora define projeto político pedagógico como um ato político que dá voz a escola, passando assim a distinguir sua identidade. Ao mesmo tempo também apresenta a relevância da participação de todos os membros da escola envolvidos no projeto pedagógico. As reuniões, ações, metas, tomada de decisões e conflitos que acontecem no processo de construção execução e avaliação do projeto são atos políticos que caracteriza as ações do Projeto político pedagógico. Para Vasconcellos, O Projeto Político Pedagógico (ou projeto educativo):

É um plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de integração e atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2007,

p.169)

O autor compreende o projeto pedagógico como sendo um plano da instituição (escola) que define em sua estrutura ações e metas, como também propostas educacionais diante da sociedade e comunidade escolar.

Partindo da ideia de que o projeto pedagógico é o documento da escola que expõe sua identidade, não só da escola, mas dos sujeitos que fazem parte do corpo escolar. O Projeto é visto como uma metodologia de trabalho que assim pode possibilitar a ação de todos os sujeitos da escola. O que pode proporcionar uma formação individual e coletiva dos sujeitos que fazem parte da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico, no momento em que há avaliação de suas metas e ações como também quando há uma reflexão e crítica das mesmas. Já Demo, traz a ideia de que:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência. (DEMO, 1998, p. 248)

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

Desta feita, a ideia de que no Projeto Político Pedagógico estão estabelecidas as metas e ações planejadas para todo ano letivo, a existência deste projeto facilitará o planejamento e das ações e até mesmo dos conteúdos que será trabalhado durante cada bimestre letivo, já que o planejamento maior já foi estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola. Desse modo Veiga (2004, p.14) enfatiza:

O projeto Político Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Nesta visão a autora compreende que o Projeto Político Pedagógico não se limita apenas a parte burocrática da escola, pois ele é construído para ser vivenciado, e para ser vivenciado ele deve estar em todas as partes da escola, seja na sala de aula ou na organização da escola, o Projeto Político Pedagógico é um documento vivo, que busca a organização da escola em uma visão total.

## **2 - Participação dos pais nas tomadas de decisões da escola**

A escola tem buscado implementar ações que proporcionem a participação dos pais nos processos decisórios.

Principalmente nas reuniões, pois é neste momento em que há inúmeras decisões a serem tomadas.

Vejamos, o que os entrevistados da Escola Municipal Rafael Castro, responderam no momento em que são questionados sobre as ações que têm sido implementadas na escola com vista à participação dos pais nos processos decisórios da escola:

Reuniões quando vamos executar algo, chamamos os pais e tem o livro de assinaturas para eles colocarem se concordam ou não concordam. Na execução dos projetos os pais sempre estão presentes, por que assim tudo que a escola vai fazer a gente manda um comunicado para os pais, pois, a gente nunca trabalha sem os pais ter consciência, tudo que vai ser trabalhado a gente passa para os pais, tudo que vai ser abordado para quando os filhos chegarem em casa com determinado assunto, os pais já saberem o que está sendo trabalhado na escola. (JOANA, Professora da Escola Municipal Rafael castro. Entrevistada. 2014)

Temos o conselho onde tem a participação de representante de pais, a gente também percebe nas reuniões, nas ações como, por exemplo, na caminhada contra o abuso e exploração sexual, no dia a dia mesmo eles estão presentes, até mesmo na semana pedagógica a gente convida, nas reuniões do

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

concelho, quando chega dinheiro. (MARIA CLARA, Supervisora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

Nós sempre convidamos os pais a participarem dos eventos, das reuniões, eles sempre vêm. Quando tem culminância de algum projeto eles participam, as caminhas que a gente fez eles vieram caminharam junto com a gente. Sim, também temos o conselho escolar que tem um representante dos pais. Os pais participam muito, certo que não vêm todos mais muitos deles comparecem e estão presente até mesmo no dia -a- dia. (CARMEM, Diretora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

Diante do exposto, observamos que a professora Joana destaca algo importantíssimo quando afirma em sua fala que “a gente nunca trabalha sem os pais terem consciência”, ou seja, é um importante os pais estarem sempre cientes do que seus filhos estão estudando na escola. Essa relação entre os pais e a escola é muito significativa para o aprendizado da criança, principalmente, para que fique selada uma relação entre a escola e a família. Segundo Bencini (2003, p. ), “todo educador sabe que o apoio da família é crucial no desempenho escolar. Pai que acompanha a lição de casa. Mãe que não falta a nenhuma reunião. Pais cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa. Esse é o desejo de qualquer professor.”

Desta forma, percebemos mais uma vez a importância da participação dos pais no cotidiano escolar de seus filhos, assim como essa participação dos pais nas reuniões e no processo de tomada de decisões. Outro ponto observado na fala da professora Joana é quando ela destaca: “reuniões quando vamos executar algo, chamamos os pais e tem o livro de assinaturas para eles colocarem se concordam ou não concordam” é neste momento que os pais participam tomando decisões, já que eles vão apontar se concordam o não, com o que está sendo proposto.

Já diretora e a supervisora apresentam um discurso compatível ao ressaltarem sobre as mesmas ações, e fazem referência ao conselho escolar, que conta em sua composição com um representante dos pais.

Desta feita, é importante observar também a fala dos sujeitos da Escola Municipal Francisco de Assis, quando indagados sobre a mesma questão. Na oportunidade os entrevistados se posicionaram da seguinte forma:

Promovendo reuniões bimestrais para apresentação dos trabalhos pedagógicos, como também oferecendo momentos com a família e com a comunidade através de palestras, datas comemorativas e outros eventos culturais. (KAROLINA, Professora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

A escola tem o conselho escolar que é formado para decidir questões pedagógicas e



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

administrativas. No conselho participam pais, eles sempre são incentivados a participarem, a visitar, participar das reuniões e também das decisões. (ANDREZA, Supervisora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

O conselho escolar que permite com que os pais participem todos os momentos e também dos eventos, também participam das reuniões e são nestes momentos que os pais e a comunidade escolar participam colocando seus questionamentos e os problemas de ambas as partes. (JANINE, Diretora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

Mais uma vez observamos várias ações são implementadas pela escola visando atrair os pais, e com o objetivo de proporcionar a participação desses sujeitos, não só, nos momentos decisórios, mas também nos momentos de culminância de projetos executados pela escola.

Chamamos a atenção para o fato de que os entrevistados das duas escolas citado a participação por meio do conselho escolar, como importante para a democratização do processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico.

Segundo Fernandes (2013, p.15),

[...] o conselho escolar é relevante para a escola porque possibilita a participação dos pais nas decisões escolares, em que todos os

segmentos discutem as políticas pensadas para a escola, os problemas vivenciados, sejam eles relacionados à estrutura física, ao rendimento escolar, ou ao financeiro, pensando possíveis soluções coletivamente. [...]

Deste modo, compreende-se que as duas escolas estão proporcionando aos pais a participação nos momentos decisórios, já que os sujeitos das duas escolas enfatizam o Conselho Escolar como uma das ações implementadas pelas escolas.

### **3 - A melhoria na qualidade do ensino aprendizagem nas escolas pesquisadas**

A comunidade escolar dá início a uma nova discussão no momento em que o Projeto Político Pedagógico vem como uma ferramenta de gestão democrática, impondo a escola uma posição de autonomia, uma autonomia que segundo Veiga (1997) *apud* Veiga (2004), “o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas”. Esses sujeitos citados pela autora são os mesmo que participam da elaboração do Projeto pedagógico.

Partindo desta afirmação torna-se relevante destacar a fala dos sujeitos entrevistados da Escola Municipal Rafael Castro, quando questionados a respeito das mudanças que foram observadas na escola a partir da implantação do PPP?

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Acredito que as mudanças aconteceram na questão da aprendizagem do aluno, eu vejo assim, no início do ano minha turma era uma e agora eu vejo outra. É tanto que no final do ano o resultado deu positivo, assim como eu estou tendo agora, referente ao comportamento, a participação, a aprendizagem. Eu gosto que eles melhorem a aprendizagem, por que às vezes eles veem de um nível de educação dentro de casa muito à vontade e a escola têm regras, tem limites, tem que se trabalhar sempre o que é certo e o que é errado. (JOANA, Professora da Escola Municipal Rafael castro, Entrevistada. 2014)

[...] É a gente tem notado assim, alguns projetos que a agente coloca, algumas ações elas tem apresentado bons resultados pedagogicamente, até mesmo dentro desse projeto a gente o mais educação que é uma ação, até por que as mudanças da educação a gente sabe que é muito lenta e principalmente no nosso estado, que é muito lenta e uma pequena mudança que a agente vê, já é uma vitória. Pronto ouve mudanças na participação dos pais e na parte pedagógica. [...] (MARIA CLARA, Supervisora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

[...] os pais estão mais presentes na escola,

não todos mais estão presentes quando tem algum projeto, reuniões até mesmo no acompanhamento até escola eles sempre vem conversam com as professoras, sobre comportamento, se tem alguma atividade para casa que eles não entenderam e não soube ajudar os filhos eles explicam a professora. Melhorou muito neste sentido, pelo tempo que estou aqui. [...] (CARMEM, Diretora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

Na fala dos sujeitos escolares percebe-se que tanto a diretora, quanto a supervisora destacam uma melhoria na participação dos pais na escola, no acompanhamento dos seus filhos. O que é apontado pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, mais precisamente, na meta 2, a estratégia 2.9, “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”. Vale destacar no discurso da professora Joana observa-se em sua fala, no momento em expõe vir de outra realidade, a qual era diferente da atual, mas em pouco tempo ela já pode perceber grandes avanços em sua turma como também afirma que a mudanças na aprendizagem do aluno ocorreram após a implementação do Projeto Político Pedagógico. Em sua fala ela também vem destacar a autonomia da escola, quando fala que a escola estabelece regras e limites.

Já os sujeitos da Escola Francisco de Assis, ao

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

responderam a mesma questão se posicionam da seguinte forma:

Proporcionou melhoria do trabalho conjunto, pois nos fez analisar, discutir, estudar e aperfeiçoar as questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, incentivando e promovendo condições para dar continuidade aos projetos já existentes assim como dar início a novos atendendo as necessidades que a gente tem aqui na Unidade escolar. (KAROLINA, Professora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

Após a implementação do PPP a cada ano ele é revisto, e as escola está funcionando de forma mais participativa e democrática e a equipe sente-se mais valorizada e estimulada. (ANDREZA, Supervisora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

Acredito que tem melhorado muito, estamos conseguindo cumprir a missão da escola que é dar continuidade e estímulo ao aprendizado do aluno. Outra coisa é que o trabalho da equipe está bem melhor. Todos colaboram e também tem a parte pedagógica, os projetos têm ajudado bastante, os pais sempre acompanham os projetos que são desenvolvidos na escola. (JANINE, Diretora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

Diante o exposto, percebe-se que a as respostas dos entrevistados da Escola Municipal Francisco de Assis, estão fugindo um pouco do questionamento, mas há pontos a serem observados, vejamos a professora Karolina destaca que a mudança observada está ligada a melhoria do trabalho realizado em conjunto, pela equipe, pois segundo a professora esse trabalho está proporcionando a equipe uma análise do que estar sendo feito, assim como um aperfeiçoamento de algumas questões pertinentes no processo de ensino aprendizagem. O que é muito relevante, pois parte da reflexão das ações, para o aperfeiçoamento destas. Outro avanço apresentado refere-se à participação, pois a supervisora Andreza no momento em que se refere à gestão participativa e democrática destaca que isso tem proporcionando aos funcionários uma sensação de valorização.

Após a implementação do Projeto Político Pedagógico, as escolas objeto de estudo apontam para melhorias significativas na qualidade do ensino aprendizagem, já que os sujeitos percebem avanços, em suas salas de aula, como também no trabalho em equipe que passam a observar suas ações.

#### **4 - A avaliação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico**

Avaliar o Projeto Político Pedagógico requer um processo, dessa forma é necessário reuniões de estudos onde os membros que participarão da avaliação possam estar a par de tudo que acontece na escola e também do que está prescrito no

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

documento. Para se compreender a avaliação vejamos o que destaca Luckesi (1998, p.116-18):

A avaliação poderia ser compreendida como uma *crítica de percurso de ação*, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, *a avaliação subsidia essa construção*, porque *fundamenta novas decisões*. [...] a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

O que se entende é que, é necessária a avaliação como crítica de percurso e como de fundamental importância para o processo de desenvolvimento das ações. É imprescindível o acompanhamento das ações, para detectar quais os resultados positivos ou negativos dessas ações na melhoria dos processos escolares.

Vejamos o dizem os sujeitos da Escola Municipal Rafael Castro quando questionados a respeito das estratégias utilizadas pela escola para acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico.

Só em acompanhamento mesmo é analisar as ações o que deu certo o que não deu os

pontos negativos e os pontos positivos. (JOANA, Professora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

Para acompanhar é através do plano de ação, como eu já falei lá na primeira pergunta, nós fazemos a reorganização, a readaptação e a atualização do PPP e realizamos um estudo, por exemplo, nós estudamos as ações, o que foi alcançado, o que está dando certo e o que não conseguimos e depois desse estudo é que a gente começa a trabalhar com ele (PPP). (MARIA CLARA, Supervisora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

As estratégias utilizadas são simples, o corpo escolar se reúne, fazemos um estudo, do que foi alcançado durante o ano letivo, como também o que não foi, e juntos procuramos fazer novas propostas e algumas adaptações, isso quando é necessário. E nessa reunião todos têm direito a dar suas opiniões e também fazer alguma crítica. (CARMEM, Diretora da Escola Municipal Rafael Castro. Entrevistada. 2014)

Partindo da fala da diretora Carmem, observa-se que também a supervisora Maria Clara destaca algo semelhante no momento em que enfatizam que as estratégias utilizadas pela escola para acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

parte de uma organização, estudo e sistematização das ações e metas propostas no projeto pedagógico, como também destacam a observação do plano de ação. Com isso a gestão pode acompanhar como as ações propostas estão sendo executadas.

Diante disto, Veiga (2004, p. 11-12) destaca:

[...] a escola é o lugar de concepção e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhes deem as condições necessárias para levá-la adiante.  
[...]

Desta forma, a organização da gestão escolar parte da organização do trabalho pedagógico, sendo fundamental o acompanhamento do trabalho que está sendo desenvolvido durante todo ano letivo, é por meio da avaliação que a gestão escolar pode solucionar problemas e adicionar novas propostas.

Desse modo também se destaca as vozes dos sujeitos da Escola Municipal Francisco de Assis, quando questionados sobre a mesma pergunta.

Bem é feito o diagnóstico dos pontos críticos, também se faz o acompanhamento das metas e das estratégias que tinham sido traçadas para o ano, fazendo o gerenciamento e

avaliação de todo o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. (KAROLINA, Professora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada 2014)

A escola realiza reuniões periódicas com toda a equipe, onde todos que participam têm vez e voz para opinar, reavaliar e propor algo se vir que é necessário”. (ANDREZA, Supervisora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

A gente senta, faz uma reunião onde todos participam então a gente ver o que deu certo o que não deu e partir daí vamos buscar melhorar, a equipe também apresenta o que eles viram que não deu certo, todo mundo participa, os funcionários colaboram bastante, é trabalho em equipe mesmo. Nesse momento a gente ver o que precisa ser modificado e começamos a fazer algumas alterações no PPP. (JANINE, Diretora da Escola Municipal Francisco de Assis. Entrevistada. 2014)

Diante do exposto, vimos que tanto a diretora Janine quanto a supervisora Andreza destacam uma forma democrática e participativa de se avaliar o Projeto Político Pedagógico, no momento em que destacam a participação de toda a equipe e o direito de opinar nesse processo. Diante o relato das duas escolas, percebe-se que na Escola Municipal Rafael Castro os sujeitos destacam com clareza haver uma organização e a

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

avaliação partir do plano de ação. Referente à avaliação do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2004, p. 32) ressalta que

A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscar explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforçar para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Desta maneira, a avaliação do Projeto Político Pedagógico-PPP é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade, e as estratégias para avaliá-lo são necessárias e importantes. Portanto, as reuniões periódicas e a participação de toda a comunidade escolar para que haja uma reflexão coletiva, para que sejam identificados todos os problemas existentes e as mudanças que irão ser executadas a partir da reflexão crítica que é feita no momento da avaliação do Projeto Político Pedagógico.

## **Considerações Finais**

Após a implementação do Projeto Político Pedagógico, as escolas objeto de estudo apontam para a melhoria na qualidade do ensino aprendizagem, já que os sujeitos percebem avanços, em suas salas de aula, como também no trabalho em equipe.

Os entrevistados ressaltaram que no processo de

discussão passaram a observar melhor suas ações, e a refletir sobre as fragilidades detectadas no ambiente de ensino e nos projetos de ensino executados. Os sujeitos também compreenderam que o Projeto Político Pedagógico propôs à escola uma nova organização para executar seus projetos bimestrais. O fato é que, partindo do que foi observado nas respostas dos sujeitos entrevistados, as escolas estão pondo em prática o que está estabelecido na LBD.

Observou-se que a implementação do Projeto Político Pedagógico possibilitou às escolas, organizar-se e definir-se diante dos seus alunos e da comunidade ou dito de outra forma, as escolas estão construindo uma identidade - característica do Projeto Político Pedagógico, citada por Neves (1998).

Constatou-se também que o processo de discussão para a elaboração do Projeto pedagógico proporcionou a autoestima do corpo escolar, uma vez que aqueles sujeitos se sentiram valorizados pelo fato de participarem ativamente dos processos decisórios, como destacado pelos entrevistados. Nesse sentido, podemos dizer que a gestão das duas escolas passou a ser mais democrática e participativa com a implantação do Projeto Pedagógico. Deste modo Bussmann (2004) destaca: “A implementação de projeto político pedagógico próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania”.

## Referências

BENCINI, Roberta. **Como atrair os pais para a escola**. 2003. Disponível

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atrair-pais-escola-423311.shtml>> Acesso em: 10 Nov. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.** Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 13 Dez. 2014.

BRASIL. *Lei nº13. 005*, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 28 Ago. 2014

BUSSUMANN, Antônia Carvalho. **O projeto político pedagógico e a gestão da escola.** In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível.* Campinas: Papirus, 1995.

CASTRO NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional.** In: VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* 17ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Participação dos pais na educação infantil: estratégias utilizadas pelo gestor escolar.**/ Sheila Beatriz da Silva Fernandes. - UERN- Mossoró, RN, 2013

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2007.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Para onde vai o professor?** Libertard: 8ª ed. 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In: Ilma. Passos. Alencastro Veiga. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004

# **PARTICIPAÇÃO DE PAIS-PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS/DAS FILHOS/FILHAS**

Geniclébia de Oliveira Augusto

Pedagoga/UERN

Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Educação/UERN

Arilene Maria Soares de Medeiros

Doutora em Educação/UFSCar

Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

Durante vivências na pesquisa *Investigando a Escola Pública Sob a Perspectiva da Família*, nos estágios supervisionados (I e II) do curso de Pedagogia, em minha vida pessoal e nas leituras e fichamentos realizadas na Revista Brasileira de Educação, Linhas Críticas, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ou seja, em minha trajetória acadêmica e pessoal, percebo que a participação dos pais é de fundamental importância para o desenvolvimento escolar dos filhos, pois eles contribuem tanto para o professor quanto para o aluno no processo de ensino-aprendizagem. A participação dos pais na educação escolar de seus/suas filhos/as também faz parte das políticas educacionais atuais, nas quais a participação em colegiados está sendo assegurada pela legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96).

Vieram, então, as indagações sobre como seria essa participação de pais que são professores já que eles conhecem as

propostas pedagógicas, as metodologias trabalhadas, o processo de desenvolvimento das crianças. A partir daí as ideias começam a surgir e os desafios também, pois é um tema pouco abordado e as referências bibliográficas, especificamente sobre o assunto em pauta, ainda são muito incipientes.

Esse trabalho tem como objeto de estudo a participação de pais-professores na educação escolar dos/as filhos/as, cujo objetivo é perceber como eles contribuem com o processo educativo já que eles são profissionais da área e conhecem as propostas pedagógicas, têm noções sobre currículo e aprendizagem. Além desse objetivo, outros são necessários: a) identificar as diversas formas de contribuição de pais-professores na condução da educação de seus/suas filhos/as; b) entender como os pais-professores participam do processo de ensino-aprendizagem dos/as filhos/as e c) perceber o papel dos pais-professores na educação escolar dos/as filhos/as.

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo e exploratório, pois relata a contribuição de pais-professores, que exercem a docência, na educação escolar dos/as filhos/as a partir de entrevistas semiestruturadas que foi o instrumento da pesquisa, possibilitando outras perguntas durante a conversa entre o entrevistador e o entrevistado.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado só é



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente (CAMPOS, 2004 *apud* BOGDAN e BIRKLEN, 1994, p.2).

O campo de investigação é uma escola pública localizada na zona rural de Mossoró, onde foram escolhidos três pais-professores para participação na pesquisa.

Diante de leituras e fichamentos de autores que pesquisam o tema abordado, foi feito o embasamento teórico, permitindo uma compreensão da área investigada, pois essa revisão bibliográfica é de fundamental importância para o trabalho.

No primeiro momento o trabalho discute a participação dos pais na educação escolar dos/as filhos/as tendo como base autores que pesquisam o tema. No segundo momento que tem como título compreendendo o papel dos pais/professores na educação escolar de seus/suas filhos/as são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com os três pais-professores entrevistados.

### **1 - Participação dos pais na educação escolar dos/as filhos/as: o que revelam os autores?**

Os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, sendo o primeiro contato deles com a sociedade. Através da família as crianças conhecem as regras, adquirem valores e responsabilidade, aprendem a falar, a andar, tornando-se sujeito

social.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER & LUCKMANN apud PARO, 2000.p. 175).

Entende-se que na família ocorre a primeira socialização. É nela e com o auxílio dela que a criança cresce e se desenvolve nos seus primeiros anos de vida. É claro que, para a criança se desenvolver, outras instituições e pessoas passam a fazer parte da vida da mesma. Ou seja, o processo de socialização primária tem sua continuidade na socialização secundária, a qual inclui a escola.

A participação da família na educação dos/as filhos/filhas é de fundamental importância já que eles se sentem motivados quando tem acompanhamento em casa do que está sendo feito na escola, seja através de um elogio, ou até mesmo de perguntas rotineiras, questionamentos e elogios estimulam a criança a querer ir para escola. Outro ponto relevante é a visita frequente dos pais à escola, fazendo-se entender que estão presentes e dispostos a contribuir efetivamente.

Porém, têm pais que só vão à escola para deixar os filhos e não questionam aos professores como está sendo seu desenvolvimento escolar, se está acompanhando a turma, ou se

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

está adaptado bem na instituição, deixam na escola e voltam apenas no horário que termina as aulas para pega-los, tem outros que vão apenas em época de recuperação questionar o porquê de seu filho não atingir a nota necessária para aprovação, deixando claro que o importante não é o processo, mas sim o produto.

É possível até comparar as instituições a “depósitos” para os filhos, visto que os pais só se lembram de ir à escola na época de recuperação, para verificar se o aluno foi aprovado ou reprovado. Ao contrário, quando há o acompanhamento dos pais, é possível o desenvolvimento cultural e emocional, levando o aluno a sentir-se seguro e confiante o que garante o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o êxito nos estudos (SANTANA, 2005, p.82-83).

A presença dos pais dentro da escola é importante na educação dos filhos, para acompanhar o desempenho escolar, dialogar com o corpo docente, estar presente nas reuniões, dando opiniões de melhoria para a instituição. Tudo isso são estratégias cruciais para o aprimoramento da democratização da gestão e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

Família e escola compartilham a responsabilidade pela educação das crianças, porém nem sempre se percebem como parceiras nessa relação. Enfrentando

dificuldades, provenientes não só de lógicas socializadoras diferentes que caracterizam as famílias dessas instituições, mas também da relação desigual que se estabelece, principalmente no caso das famílias populares que não detêm o capital cultural que a escola solicita, família e escola precisam superar o desafio da construção de uma relação baseada no diálogo (BRANDÃO, CANEDO, XAVIER, 2005, p.210).

O comprometimento da família com a educação dos filhos é primordial para a qualidade do ensino, pois não é só na escola que o aluno aprende, mas em casa também, sendo os pais responsáveis por despertar este interesse. Pois, não é só a cobrança da família que vai fazer com que ela estude, mas também elogios, interesse nas atividades que realizaram na escola ou que ainda vão realizar, ou seja, é mostrar-se sempre presente. A autoestima do aluno contribui para seu desempenho escolar, os filhos passam a maior parte do tempo com os pais, então é importante que estes os estimulem na aprendizagem.

De acordo com Lopes (2011) tomando como base a concepção de Paro (2000), fica evidente que, quando os pais estão presentes na vida escolar de seu/as filho/as, participando de suas atividades, questionando sobre suas lições de casa, seu o rendimento é nítido. “É uma questão afetiva, os filhos se sentem amados quando os pais valorizam suas ações e seus trabalhos” (PARO, 2000, p. 34).

Segundo Silva (2003) quando os pais escolhem a instituição que o filho vai estudar eles se sentem mais próximo

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

aumentando sua participação. Ele diz que o ato de escolha por parte dos pais cria um “empenhamento” neles quanto seu envolvimento na escola.

Este nível de empenhamento, associado ao acto de escolha, parece provocar, por sua vez, efeitos colaterais que actuam conjuntamente no mesmo sentido. Por um lado, nos próprios filhos, que vêm, por actos e não apenas por palavras, a importância atribuída pelos seus progenitores a sua educação escolar; por outro, nos professores, que tendem a criar expectativas mais elevadas acerca dos alunos cujos pais tornam visível, aos olhos da própria escola, o seu empenhamento no percurso escolar dos filhos. A (maior) participação dos pais (neste caso via mecanismo da escolha parental) parece, assim, constituir-se num efeito multiplicador, contribuindo para uma maior probabilidade de resultados positivos por parte dos alunos. Os efeitos do exercício do direito de escolha na participação parecem também vir ao encontro de todos aqueles que defendem um aumento de participação parental como forma de exercício e até de aprofundamento da própria democracia (SILVA, 2003, p.61).

Os pais que incentivam o filho para ir à escola constroem

junto com ele um sujeito responsável, comprometido com os estudos, ou melhor, um sujeito autônomo. Os professores, pesquisados no livro de Paro (2008), dizem que quando a família não pergunta para o aluno como ele está indo na escola, ou não pedem para ver suas atividades, os alunos apresentam baixo rendimento por falta de motivação. Percebe-se a grande importância dos pais na educação, não só na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior, é gratificante saber que tem pessoas que acreditam na sua capacidade e que está ao seu lado estimulando e dando apoio.

Os pais conhecendo os professores que irão dar aulas aos seus filhos facilitam até a aceitação da criança, no caso da educação infantil, pois para ela tudo é novo, o professor é um estranho que vai passar a fazer parte de sua vida, se os pais mostram confiança em relação essa nova pessoa, o filho vai se sentir seguro, então é importante que os pais conheçam os professores, suas metodologias, conversem com eles, troquem informações sobre como a criança está indo em casa e na escola, participem ativamente da vida escolar.

Diante do que foi discutido sobre a participação dos pais vejo que traz contribuições positivas para o processo educacional do qual inclui a qualidade de ensino. Os pais têm uma enorme influência na vida dos filhos e quando eles acreditam na capacidade da criança acaba que estimulando seu desenvolvimento. É importante para a criança ouvir um elogio daqueles que confiam, é importante também ter ao seu lado sempre presente. A qualidade de ensino que é tão almejada pelos pais, mesmo sem saber o seu real significado. Baseando-se em Russo (2007), a qualidade de ensino não é algo absoluto que

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

pode ser quantificado ou classificado, é construído socialmente, historicamente e politicamente.

Enfim, a qualidade pode ser alcançada com a participação deles no ambiente escolar, pois qualidade de ensino vai além de escolas com número alto de alunos, com boas estruturas físicas, com disciplinas rígidas, com professores qualificados, a qualidade ela envolve todos esses fatores e principalmente a inclusão e participação dos pais no ambiente escolar.

## **2 - Compreendendo o papel dos pais-professores na educação escolar de seus/suas filhos/filhas**

O segundo momento refere-se à compreensão do papel dos pais-professores na educação escolar dos/as filhos/as. Autores como Silva (2003); Nogueira (2013); Paro (1997); Sales e Passos (2008) fazem parte da bibliografia estudada para construção do tópico seguinte, trazendo teorias relevantes para a análise das entrevistas realizadas com pais-professores.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na zona rural de Mossoró/RN, por meio de entrevista semiestruturada que permitiu outras perguntas durante a conversa realizada com pais-professores formados em Pedagogia e que estão na docência, entre 11 e 20 anos, lecionando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental tem filhos com idade de escolarização (10 a 17 anos), serão chamados por nomes fictícios preservando seus nomes, identificados como Amora, Lírio e Jasmim.

As entrevistas têm o intuito de perceber como eles contribuem para o processo educativo já que eles são

profissionais da área e conhecem as propostas pedagógicas das quais farão parte da vida escolar de seus/suas filhos/as.

O referencial de Nogueira (2013) aponta em suas pesquisas que os pais que são professores se encontram em situação privilegiada na hora de escolher a instituição que seus filhos vão estudar já que estes possuem conhecimentos que os favorecem tanto qualitativamente como também quantitativamente. Os pais-professores investigados por ele escolheram as escolas particulares para seus filhos por demonstrarem um forte descontentamento com a escola pública durante suas próprias experiências docentes isso também foi evidenciado na pesquisa de Reis (2006). Esses pais, além disso, fazem uso dos conhecimentos que dispõe sobre as instituições para que possam fazer boas escolhas, mencionam também o critério das propostas pedagógicas e qualidade de ensino.

Ao questionar os pais-professores sobre quais os critérios utilizados por eles para escolha da escola onde seus filhos estudam se obteve respostas diferenciadas, pois Jasmim e Amora levam em consideração o destaque que o nome da escola tem e a sua qualidade de ensino. Essa qualidade de ensino do qual elas se referem é o número de aluno que a escola recebe e a estrutura física que ela possui já para Lírio sua opção pela escola particular foram por causa da falta de investimentos na rede pública que segundo ele “[...] os investimentos que se faziam em educação eram muito aquém daquilo que a educação precisava [...] (LÍRIO, entrevista 11 de julho de 2014)” e outros fatores sociais também influenciaram nessa decisão já que onde ele mora os jovens vivem em situações, denominadas por ele, como sendo complicadas.



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Mediante aos estudos feitos por Sales e Passos (2008), percebe-se que para alguns pais, a qualidade de ensino está presente em escolas que recebem alunos de classes altas, com o maior número de formados, ou seja, os fatores culturais são os que influenciam na escolha das escolas. Mas, não é porque uma escola tem um grande número de alunos que são de classes altas significa dizer que ela tenha qualidade, pois a qualidade de ensino depende tanto de fatores internos presentes na instituição quanto dos externos, porém, há uma articulação entre ambos.

Lírio e Jasmim deixam claro que mesmo os filhos estudando na rede particular de ensino eles acreditam muito no ensino público já que ambos estudaram nessa rede e hoje são excelentes profissionais da mesma. Percebe-se que, de certa forma, eles usam sua visão de professor para decidir onde os/as filhos/as vão estudar, mas também sua visão de pai influencia.

A instituição pública assim como a particular tem seus pontos positivos e negativos, e chegam a ter os mesmos profissionais trabalhando em ambas as instituições, o que na maioria das vezes, faltam são os investimentos no ensino público e que deixa muito a desejar, afetando o processo educacional. Os pais por falta de compreensão de seus direitos acabam que não cobrando pelo um ensino melhor para seu filho.

Nas entrevistas feitas, percebe-se o quanto a falta de tempo atrapalha acompanhamento escolar de seus filhos, as respostas foram unânimes, pois os três entrevistados afirmaram que nesse momento de estar presente sua profissão atrapalha um pouco porque quando os filhos vão fazer as tarefas de casa eles estão trabalhando e ficam apenas os finais de semana para estudarem juntos, mas sempre que possível os acompanham.

Mas, não é só a falta de tempo que atrapalha o fato deles serem professores também afetam a vida escolar de seus filhos, Jasmim destaca que é complicado ser professora e mãe de aluno. Na fala de Lírio fica claro que quando se é pai-professor a cobrança é maior e ele vê esse fator como uma desvantagem de sua profissão, pois seu filho é mais cobrado na escola, tendo sempre que ser o primeiro da turma e quando isso não acontece surge comentários como “ele é filho de professor e tem obrigação de passar já que o pai dele sabe de tudo (LÍRIO, entrevista em 11 de julho de 2014)”.

Nota-se que sendo pai-professor a responsabilidade aumenta porque além de cuidar e educar como pai tem também que conciliar sua vida profissional com a pessoal.

Os professores possuem conhecimentos pedagógicos de fundamental importância para sua profissão e são esses conhecimentos que os fazem especialistas em educação, pois conhecem as metodologias apropriadas para cada turma, compreendem o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as propostas pedagógicas e os aspectos que são relevantes para o ensino de qualidade. Será que quando é pai-professor, esses conhecimentos pedagógicos contribuem para educação escolar de seus/suas filhos/filhas? Ao analisar as respostas dos pais-professores percebeu-se que seus conhecimentos pedagógicos contribuem para o acompanhamento das tarefas escolares, para seu posicionamento na sociedade como pai e educador onde busca a integração da teoria estudada durante sua formação com a prática no dia a dia.

Foi colocado anteriormente que os conhecimentos

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

pedagógicos contribuem para educação escolar dos/das filhos/filhas de pais-professores. Essa contribuição pode ser considerada uma vantagem, mas também pode ser vista como uma desvantagem como foi citada por Lírio. Amora vê como vantagem o contato que seu filho teve desde cedo com o mundo da educação já que na sua casa sempre havia lápis, papéis e livros ao seu alcance. Já Jasmim diz que as vantagens são muitas, ter uma pessoa para acompanhar, uma pessoa para se preocupar, mostrando a realidade os melhores caminhos da sabedoria, enquanto que Lírio afirma que as vantagens é que ele tem a possibilidade de oferecer instrumentos para que seu filho já saiba quando aquilo pode ser melhor para ele enquanto aluno. Cada um tem sua visão sobre as vantagens da profissão em sua vida pessoal, são visões diferentes, porém, se complementam. Nogueira (2013) destaca:

[...] Os pais professores detêm os métodos e a linguagem mais adequados para fazer com que os filhos compreendam aquilo que eles querem ensinar. Por isso mesmo, tornam-se pais “competentes” para ajudar os filhos nos deveres de casa e nos trabalhos escolares e transformam-se em “pais profissionais” porque dominam o “conhecimento escolar”, sua natureza e especificidade. Mas, ademais, eles também dominam outros tipos de saberes e informações que os tornam aptos a desenvolver as melhores estratégias educativas (NOGUEIRA, 2013, p. 76).

Durante a conversa Jasmim deixa claro ser muito exigente com seus filhos e que não aceita que eles fiquem em recuperação, mas quando isso acontece ela busca juntamente com eles compreender o motivo pelo qual isso ocorreu. Após o nascimento de seu terceiro filho ela passou a ter menos tempo para os maiores e resolveu estimular autonomia deles ao realizarem suas tarefas, porém, está sempre vigiando para não perder o acompanhamento de vista.

Segundo Nogueira (2013) os pais-professores incentivam seus filhos a criarem autonomia na realização de tarefas escolares, mas é uma autonomia controlada e vigiada para que possam permitir a gestão dos processos escolares e o seu controle nas decisões desse processo. Em sua pesquisa sobre o efeito pai-professor, Nogueira relata que esses pais exigem muito dos filhos verificam as atividades escolares e extraescolares regularmente e esperam autonomia e responsabilidade com as tarefas.

Foi perguntado se sua profissão influência na participação da educação de seus filhos por eles serem professores, ou seja, será que participam mais do que os pais que não são profissionais da educação, Lírio diz que não sabe se a presença dele na escola do seu filho se é pela posição de envolvido, ou se até mesmo pela posição de pai, não sabendo até onde ele consegue diferenciar.

Não importa se é somente pai ou pai-professor sua participação é vista como relevante sempre, só se diferenciam porque o pai-professor tem um conhecimento mais específico sobre a educação escolar, porém, a preocupação é a mesma, o acompanhamento também.

## **Interface Entre Muitos Ditos e Feitos**

Enfim, os pais-professores, assim como os pais (que não são professores) querem que seus/suas filhos/filhas tenham uma educação de qualidade para que futuramente eles se tornem sujeitos críticos-reflexivos na sociedade tendo autonomia suficiente diante dos problemas que vão encontrar. Suas participações são fundamentais para que a qualidade de ensino seja possível, já que eles são os principais interessados, cabe a eles estar sempre presentes na escola, seja de maneira coletiva, participando de projetos, associação de pais, conselho escolar ou individualmente no acompanhamento das tarefas escolares, nos elogios e nos incentivos a leitura e a escrita.

## **Considerações Finais**

Conclui-se que a participação de pais ou de pais-professores na educação escolar de seus/suas filhos/filhas é relevante para o desenvolvimento deles e também para a democracia da educação. Isso mostra que quanto mais próximo tiver da escola mais benefícios proporcionarão às crianças e à instituição.

Percebeu-se que a qualidade de ensino e a democratização da gestão podem ser encontradas na participação de pais ou na participação de pais-professores, pois acontecem com inclusão deles no processo educacional, não existe isso de que tem mais qualidade, ou mais democratização quando os pais também são professores já que elas são construídas dia a dia com a participação e inclusão de todos.

É fato que a relação entre pais-professores (ou pais apenas) precisa ser melhorada cotidianamente na escola.

Consiste numa relação com dificuldades, por isso é sempre necessário pensar que o aprimoramento desta relação é fruto do avanço da democratização da gestão na nossa sociedade.

Então, para que essa participação permaneça, trazendo contribuições, são necessários que todos (gestores, professores, funcionários e alunos) os envolvidos no processo educacional estejam sempre integrando de alguma forma os pais-professores ou os pais apenas.

## Referências

AUGUSTO, Geniclébia de Oliveira. MEDEIROS. Arilene Maria Soares de. **O ensino e sua qualidade na perspectiva dos pais.** In: V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED, volume1, número 2, ISSN 2316-1086. Vitória da Conquista/BA: UESB, 2013.p. 1-8.

\_\_\_\_\_. MEDEIROS. Arilene Maria Soares de. **Qualidade de ensino e participação dos pais:** desvelando a temática a partir de um estudo da revista brasileira de educação (2003-2012). ). In: II Seminário Nacional do Ensino Médio: Profissão Docente, Currículo e Novas Tecnologias, ISBN: 978-85-7621-048-1. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró, 2012. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. AMORIM, Jonas Leonardo Mesquita de. SOUZA, Allan Solano de. MEDEIROS. Arilene Maria Soares de. **Da democratização da gestão à qualidade de ensino:** o que os pais têm haver com isso? In: VII Colóquio AFIRSE BRASIL, Mossoró, 2013, p. 1-13.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

BRANDÃO, Zaia. CANEDO, Maria Luiza. XAVIER, Alice. **Construção solidária do habitus escolar**: resultados de uma investigação nos setores público e privado. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.49, p. 193-218.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 22 de junho de 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo**: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos, II Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos, São Paulo, Março, 2004.

LOPES, Rosinete da Conceição de A. **A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos**.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Efeito pai professor**: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. Revista Brasileira de Educação. v.18, n.52, jan.-mar.2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997. P.29-37.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais / Vitor Henrique Paro. – São Paulo: Xamã, 2000.

SALES, Luís Carlos e PASSOS, Guiomar de Oliveira. **As aparências não**

**enganam:** as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.38, p. 293-305.

SANTANA, Regina Palma Azevedo de. **Professor da escola pública, onde estuda seu filho?** A família do professor na escolha da escola dos filhos. Salvador: 2005.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada** – Interculturalidade e relações de poder. Edições Afrontamento, 2003.



# **O ADMINISTRATIVO E O PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS QUE SE DIALOGAM**

MaritzaWaleska Arruda  
Mestranda em Educação/UERN  
Professora da Rede Pública Estadual do RN

Joaquim Gonçalves Barbosa  
Doutor em História e Filosofia da Educação/PUC-SP  
Professor aposentado da UFSCar  
Professor Colaborador do POSEDUC/UERN

Trata-se o presente texto de uma reflexão sobre o artigo intitulado *A Gestão Escolar e a Formação do Sujeito: três perspectivas* (2006), de autoria dos pesquisadores Arilene Maria Soares de Medeiros, Joaquim Gonçalves Barbosa e Maria Lúcia de Abrantes, cada qual com sua perspectiva teórica específica, apresentando a possibilidade de pensar a gestão escolar enquanto formadora de sujeitos, que se alteram pela interlocução no transcurso da própria prática escolar. O referido artigo traz à tona um tema de relevância no meio educacional que é a Gestão Escolar discutida sob a ótica de Jürgen Habermas na abordagem realizada pela professora Arilene Medeiros explorando as ações comunicativas no contexto educacional, bem como a capacidade discursiva e crítica dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo – diretor, professor, supervisor, coordenador, funcionário, aluno e pai/mãe de aluno; sob a visão de Freud no olhar da professora Maria Lúcia a qual analisa o inconsciente dos

sujeitos envolvidos no processo educacional. Ela concebe a gestão no cotidiano da escola como uma forma especial de trabalho, caracterizada pela organização do esforço humano coletivo, que se expressa nas relações entre sujeitos concretos, marcados por sua história de vida pessoal, com destaque, no seu inconsciente, para os traços remanescentes de seu próprio processo de escolarização, influenciado pela carga afetiva, social, política e econômica da sociedade em que vivem e, por fim, nas ponderações do professor Joaquim Barbosa a partir de um posicionamento multirreferenciado, com destaque à dimensão organizacional e à dimensão institucional, conforme propõe Jacques Ardoino.

O propósito é contribuir para o debate sobre a gestão escolar, concebendo-a como prática social entre sujeitos. O interesse pela abordagem trazida na discussão dos três autores partiu de experiências do trabalho pedagógico em escolas públicas no Rio Grande do Norte, mais especificadamente de observações e relatos desenvolvidos por gestores e professores quanto a situações relacionadas ao modo de o gestor intervir junto ao corpo docente e as possíveis influências no trabalho pedagógico.

Com base nessa constatação preliminar é que proponho a referida análise, apresentando de forma sucinta o enfoque dado pelos referidos autores, no qual vislumbra-se contribuir para o conhecimento na área de Políticas e Gestão da Educação.

Parte-se do entendimento de que a gestão escolar não deve ser compreendida apenas como um conjunto de práticas burocráticas voltadas à administração da escola, mas como um elemento de harmonização e integração de todos os setores

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

formadores do ambiente escolar, aspecto que repercute no trabalho pedagógico realizado.

Deve-se pensar numa administração escolar que tenha a oportunidade de problematizar, questionar e decidir. É possível admitir que o diretor escolar, ao se tornar um falante-ouvinte que sugere, critica, argumenta as suas concepções de educação, de trabalho coletivo, de conhecimento, exercita a sua condição de um profissional que não detém o poder absoluto de fala e de decisão.

É nesse diapasão que se encontra a relação entre a gestão escolar e o corpo docente, no qual há uma preocupação em investigar a sua repercussão para as relações de ensinar e aprender no olhar dos referidos autores, pondo em relevância suas contribuições nessa relação.

O tema a *Gestão Escolar e a formação do sujeito: três perspectivas*, mostra claramente a importância dada quando os autores abordam de forma minuciosa e com bastante propriedade alguns aspectos que talvez não sejam percebidos no cotidiano educacional, ou se percebidos não é dada a importância adequada.

Sabe-se que essa disparidade nas dimensões administrativa e pedagógica na gestão escolar ocorre muitas vezes e por que não dizer quase sempre, em virtude da sobrecarga de trabalho que existe no processo da implementação de políticas educacionais, o que pode se considerar um entrave no exercício da função pedagógica, embora considere-se ingenuidade acreditar que a prática pedagógica se limite, apenas, a sala de aula.

A relevância trazida para o artigo em análise baseada nas

considerações realizadas sob a ótica da ação comunicativa de Habermas, apresentada por Medeiros é de fato algo que faz pensar o cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois está evidente que esses sujeitos se escondem.

Segundo aduz a referida autora o que ocorre é uma espécie de “asfixiamento” dos sujeitos envolvidos na burocracia que permeia o espaço escolar, e a ação comunicativa de Habermas propõe a emancipação desses sujeitos, levando em conta uma racionalidade administrativa que se constitui articulada ao pedagógico da escola, e que segundo a autora, é difícil uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória distante do pedagógico.

A racionalidade não ocorre antes ou depois do processo, mas no decorrer, no momento em que os sujeitos procuram entender acerca do mundo, da realidade, da escola, das suas práticas, inserindo-se no discurso, na argumentação, na crítica, no consenso, no entendimento, ou seja, participando democraticamente dessa relação, conduzidos pela linguagem que resgata a condição humana, em suas múltiplas dimensões.

Em contextos comunicativos, a linguagem consegue demarcar a dimensão social, individual (subjéctiva) e cultural dos sujeitos. Se as relações comunicativas implicam a presença de, no mínimo, dois sujeitos, isso já demonstra a dimensão social que uma relação comunicativa empreende.

O texto também mostra a concepção tida por Weber (1999) ao afirmar que “a dominação se constata empiricamente em todo tipo de organização social onde se detecta a presença de um chefe ou soberano”, na contramão do pensamento de Habermas o qual “faz severas críticas ao pensamento weberiano,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

em particular à sua opção pelo modelo burocrático como único paradigma organizacional da sociedade moderna” (HARBERMAS, 1997).

Esse processo ocorrido na ambiência escolar é muito delicado, pois é notório que o diretor se sente desestimulado a cumprir seu verdadeiro papel, haja vista a demanda atribuída a ele colocando-o numa posição de distanciamento das funções pedagógicas inerentes ao gestor escolar, fazendo com que o sujeito perca sua essência.

Nesse diapasão percebe-se que o diretor escolar fica muito mais ligado às questões burocráticas que às pedagógicas e isso pode resultar negativamente para os sujeitos envolvidos nesse liame.

Considera-se que essa atitude, muito embora inconsciente algumas vezes - já que o que faz com que o diretor se afaste das questões pedagógicas são as demandas a ele atribuídas, e não por vontade própria - contrarie o que preconiza a Constituição de 1988 quando esta põe em relevância a descentralização da escola, pois com esse modelo “impregnado” o gestor escolar encontra-se “colonizado” por um modelo burocrático, e não é isso que a educação brasileira necessita. O que falta, na verdade, é transformar essas escolas em escolas democráticas nas quais os sujeitos tenham vez e voz e possam participar e contribuir no processo de tomada de decisões.

É desse espaço democrático que os sujeitos carecem, um espaço em que possam argumentar, contestar, expor seus pensamentos por meio da ação comunicativa e fazer com que suas percepções, ponderações e observações sejam aceitas nesse universo. É preciso ser dada importância às relações

comunicativas. Elas têm um considerável potencial democrático.

Já na perspectiva da professora Maria Lúcia a reflexão gira em torno da contribuição Freudiana para o processo vivido na ambiência escolar. A referida autora pondera a potencialidade da psicanálise, dando ênfase às relações entre os sujeitos e observando a subjetividade existente, a lógica do inconsciente. Ela defende um saber que classifica como saber não sabido que atua na subjetividade de cada um.

Fortuna parte da premissa de que a administração escolar, ao buscar obter resultados por meio da dinâmica das relações entre os sujeitos que dela participam, além de caracterizar-se como prática social e política, contraditória e parcial, convoca um investimento psíquico que, na maioria das vezes, fica submerso, negado e encoberto pelo jogo de uma lógica dita funcional, objetiva e neutra.

Há uma valorização do sujeito quando a preocupação é com sua história de vida, com a carga efetiva que faz parte desse sujeito, sua vida social, política e econômica. Esses aspectos são considerados relevantes, e o professor pode ter um papel fundamental nessa relação, já que, segundo Freud a personalidade dos mestres exerce maior influência sobre nós do que as ciências.

Fortuna mostra que a psicanálise surge exatamente para cuidar desse sujeito classificado como sujeito da enunciação, aquele que não sabe que sabe, porque não é motivado, nem lhe foi despertado para tal. Ela atua na subjetividade e pondera que há uma semelhança com a teoria tripolar de formação de Gastón Pineau constituída pela autoformação, heteroformação e ecoformação ao afirmar que a realidade escolar existe enquanto

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

passado, sendo reconstruída no presente e vislumbrada no futuro.

Essa teoria vem mostrar o quão importante é a vivência desse sujeito no ambiente escolar, pois o seu passado reflete em suas ações, ou seja, a sua história de vida resulta de forma positiva ou negativa em suas práticas escolares.

Aponta o professor Joaquim Barbosa para a abordagem multirreferencial como forma de compreender a gestão escolar. Ele sinaliza para uma questão importante que são os aspectos burocráticos que reduzem, muitas vezes, o gestor a mero cumpridor de práticas, desviando-o do fazer pedagógico.

Barbosa aposta numa relação mais heterogênea na qual explore o plano prático da subjetividade. Bem interessante, também, o paradoxo existente entre o que se almeja fazer e o que deve ser feito, isto é, as escolas teoricamente têm como objetivo formar cidadãos conscientes e críticos, mas se vale de conceitos enraizados, conceitos fechados em si mesmos, pois se apresentam quase sempre fixados na produção sem se indagarem “resultados para quem?” É dada a incumbência de preparação do sujeito para transformação, mas não é dada a autonomia para tal.

A ideia de Barbosa ajuda a apreender melhor tal situação complexa que é dar conta do sujeito que deve ser visto numa perspectiva plural não só do lado de fora, para cuja compreensão auxilia o conceito de cidadania, mas também do lado de dentro, ao se referir à dimensão interna, aos sentimentos, a imaginação, a psique, enfim, a subjetividade.

Para o autor impõe-se a existência de um olhar plural a essas questões, talvez uma leitura polifônica da realidade faça

com que enxerguemos de outra forma o universo da ambiência escolar, de modo particular o que refere à gestão da escola e suas práticas.

Nessa perspectiva é necessária uma iniciativa de nossa parte para entender a dimensão do tempo, considerada tão somente como tempo do cronômetro e não como tempo da vida, tempo do sujeito, tempo do autor, é preciso que esses aspectos sejam levados em consideração, afinal não se pode desconsiderar o contexto pelo qual vivem e atuam esses sujeitos. Segundo ARDOINO (2012) “a complexidade é mais uma propriedade do olhar de quem vê, do que uma propriedade dos objetos pesquisados”.

### **Anotações finais**

Este breve artigo se propõe a apresentar o debate acerca do entrecruzamento com o pedagógico sob a vertente do olhar democrático, participativo no qual o gestor possa atuar de forma comprometida no espaço escolar, contribuindo para o destino da instituição, juntamente com a comunidade escolar, no que se refere a sua finalidade educativa.

Constata-se que para se estabelecer uma comunicação entre escola e sociedade é necessário que se promova a democratização na gestão, por isso não se pode negar que a qualidade do ensino passa pela gestão democrática.

Esta proposta partiu do entendimento de que a gestão escolar não deve ser compreendida apenas como um conjunto de práticas burocráticas voltadas à administração da escola, mas como um meio de harmonização e integração de todos os setores



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

formadores do ambiente escolar, aspecto que repercute no trabalho pedagógico realizado na instituição, o que nos leva a pensar juntamente com Barbosa a administração da escola não somente a partir de um único paradigma – o das organizações – mas levar em conta outras perspectivas e outras dimensões também presentes na prática educativa, de modo que o gestor escolar possa se sentir mais liberto da camisa de força em que se encontra, quando vê sua prática reduzida à ótica do cumprimento burocrático”. (BARBOSA, 1998)

Percebe-se que o gestor escolar no desempenho da sua função, assume posturas que decorrem do seu perfil profissional e da influência de políticas públicas, do entorno no qual a escola está inserida, do grupo de profissionais que compõem o quadro funcional, apresentadas nas dimensões: pedagógica, técnica e política, estas compreendidas como saberes dos gestores estão interligadas no cotidiano da ação indissociáveis para a concretização dos objetivos educacionais da Escola.

É fato que sem a garantia mínima da condição do trabalho educacional, não há como atingir adequadamente os objetivos propostos para o processo de ensino- aprendizagem em seus diferentes planos de trabalho. Nesse contexto surgem as figuras da gestão escolar e do corpo docente, que em alguns momentos têm as mesmas linhas de pensamento e condução prática e em determinadas vezes divergem.

É nesse diapasão que se encontra a relação entre o administrativo e o pedagógico no qual há uma inquietação em investigar a sua repercussão para as relações de ensinar e aprender. Assim, como qualquer processo de investigação, essa proposta de pesquisa não oferece um conhecimento definitivo,

mas ponderações relevantes em que sinalizam preocupações a partir de um olhar que enseja um debate acerca da gestão escolar.

## Referências

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (Plural) das Situações Educativas e Formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar e São Bernardo do Campo: UMEESP, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduFSCar, 1998.

FORTUNA, M. L. A. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã, 2000.

FREUD, S. Psicologia de Grupo e Análise do Ego. Edição Standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18, p. 91-179.

\_\_\_\_\_. Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar. Edição Standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13, p. 281-288.

\_\_\_\_\_. O Ego e o Id. Edição Standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 19, p. 13-83.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

estudiosprevios. Tradução Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997.

MEDEIROS, A. M. S. **Administração educacional**: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória. São Carlos: UFSC, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; ABRANTES, Maria Lúcia de. A Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. **RBPAAE –Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.22, n.1, p.1-184, jan-jun, 2006.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília: Ed. UnB, 1999.

**III – EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
NORTE-RIO-GRANDENSE**

# **EVASÃO ESCOLAR NO IFRN/*CAMPUS* APODI DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES: UMA REFLEXÃO PRELIMINAR**

Ana Maria de Oliveira Castro  
Mestranda em Educação/UERN  
Pedagoga do IFRN/Campus Apodi

Arlene Maria  
Soares de Medeiros  
Doutora em Educação/UFSCar  
Professora da Faculdade de Educação/POSEDUC/UERN

O presente trabalho tem como principal finalidade realizar um estudo sobre as razões que contribuem para a evasão escolar nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRN Campus Apodi. Esse fato é uma contradição ao que se vê em nossa sociedade, visto que estudar nos IFs tem sido um sonho de muitos alunos e de seus pais, que buscam oferecer aos seus filhos uma educação de qualidade. Os IFs são conhecidos por oferecerem um ensino de qualidade, com um quadro de profissionais qualificados com graduação, mestrado e doutorado. Sua estrutura física é dotada de biblioteca com acervo satisfatório, laboratórios de Física, Química, Matemática, Biologia, Informática entre outros, como também fazenda escola e de ônibus para realização de aulas de campo.

Há, também, programas de assistência ao estudante que comprovadamente esteja em situação de vulnerabilidade social,

como: bolsas de alimentação, auxílio-transporte e bolsa de iniciação profissional. Para trabalhar as dificuldades de aprendizagem do aluno, a instituição oferece Centro de Aprendizagem (CA) e Tutoria (TALs). Sendo assim, os IFs demonstram ter uma estrutura boa, capaz de fazer com que o aluno permaneça e conclua seus estudos. Entretanto, a realidade atual no Campus Apodi revela outra situação: alto índice de evasão escolar.

Mesmo com sua expansão, os IFs necessitam realizar processos seletivos para que o aluno tenha acesso, visto que sua procura é muito elevada. No entanto, apesar de todos os esforços de preparação para a seleção, muitos alunos abandonam os cursos técnicos, desistem do seu sonho e da escola.

A evasão escolar é composta pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Essa temática não pode ser compreendida, nem analisada de forma isolada. Deve relacionar as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, que influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola. É um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas.

A evasão escolar tem sido associada a situações diversas quanto à retenção e repetência do aluno na escola, acarretando a não conclusão de um determinado nível de ensino. No IFRN, esse fenômeno também não é diferente, observando os dados do sistema acadêmico nos quais há um distanciamento entre os percentuais de matrículas iniciais e as de conclusão de curso,

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

verificando uma crescente evasão.

Por fim, este artigo se propõe a discutir a problemática da evasão escolar que tem acometido os Cursos Técnicos Subsequentes no IFRN, Campus Apodi, buscando apresentar dados preliminares colhidos junto ao Sistema Acadêmico, como também vislumbrar possíveis elementos que possam contribuir para elencar as possíveis causas que possam estar contribuindo para o abandono dos alunos nos referidos cursos.

### **1 - Refletindo a evasão escolar na perspectiva de alguns autores**

A evasão escolar vem se constituindo como um dos mais graves problemas da educação brasileira. Muitas escolas iniciam o ano letivo com suas salas de aulas superlotadas e não dispõem de vagas suficientes para a quantidade da procura. No decorrer do ano, o que se observa é um esvaziamento das salas de aulas.

Santos e Pouchain (2015, p.307) discutem esse esvaziamento como processo seletivo e de exclusão, argumentando:

Uma finalidade expressa do sistema educacional, a formação de todos os alunos, e uma finalidade inconfessa, a seleção dos melhores. Talvez não seja de todo correto falar da “seleção dos melhores” e se devesse dizer “a exclusão dos piores”. O sistema educacional vai estabelecendo uma série de filtros ao longo de suas diferentes etapas que vão deixando de fora os menos capazes. Os demais alunos, entre os quais estão os melhores, os bons, os regulares, alguns fracos, e inclusive outros com

escassos conhecimentos, continuam no nível seguinte de estudos.

Toda a relação de insucesso vivenciada pelos alunos, principalmente aqueles que não conseguem finalizar seus estudos, denomina-se fracasso escolar. Ao longo dos anos, esse tema vem sendo abordado e estudado na escola, porém ainda há altos índices de evasão, reprovação e indisciplina. Essa denominação é desagradável, causa mal-estar àqueles que não conseguiram trilhar os caminhos da permanência, do sucesso e do êxito. Palma, (2007 p. 21) compreende o fracasso escolar:

[...] como um fenômeno social produzido historicamente, circunscrito por determinantes de ordem socioeconômica, cultural, política e pedagógica, os quais simultaneamente atravessam o coletivo social e a singularidade do sujeito, se constituindo uma problemática que afeta toda a sociedade, que se encontra atualmente marcada por valores que privilegiam o poder e as condições sócio econômicas, considerados, por muitos, como indicadores de sucesso social

Há vários motivos que se podem enumerar que contribuem com o fracasso escolar, tais como: reprovações sucessivas, a falta de serviços educacionais de qualidade e a insuficiência de percepção acerca dos retornos futuros que levam o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais que



## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

gradativamente vão desmotivando e conseqüentemente provocando a evasão

Para Ribeiro (1991, p.13),

O que demonstravam ser o problema do fracasso escolar muito mais de repetência do que evasão, as tradicionais formas de avaliação começam a ser apontadas como responsáveis pela crise educacional. A evasão começa a ser compreendida como resultado de sucessivas repetências que acabam por desestimular os alunos a prosseguirem na sua trajetória escolar.

Nesse contexto, os alunos ficam com sua autoestima baixa, acreditam que são incapazes de finalizar os estudos e de conseguir realizar os seus sonhos, ter sucesso na escola, o que os levam a abandonar seus estudos.

Segundo Boneti (2011), em muitos casos, a própria escola contribui para essa problemática, visto que na maioria das vezes os professores ministram os conteúdos sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, não trabalhando os conteúdos de forma significativa, como também busca uma homogeneização dos sujeitos sociais, adotando uma postura que não considera as diferenças individuais, seus saberes, suas subjetividades, pressupondo que todos os alunos têm a mesma capacidade para atingir o mesmo nível de aprendizagem.

Para o mesmo autor,

A homogeneidade como parâmetro faz surgir,

no próprio processo do repasse do conhecimento socialmente produzido, uma divisão seletiva entre os que atingem a homogeneidade e os que conseguem alcançar meta. O sucesso está associada a segmentos sociais (e por que não dizer classes?) culturalmente “afinados” “ao saber homogêneo e requisitados pelo momento histórico no contexto das relações sociais (BONETI, 2011, p.229)

De acordo com o parâmetro da homogeneidade, a escola espera que todos os alunos tenham os conhecimentos e comportamentos iguais. Quando os alunos são cobrados através da avaliação e estes são considerados aptos e não aptos, ocorrem a segregação e a seletividade entre os que irão prosseguir os estudos e os que ficarão retidos. Essa qualificação (aptidão) e desqualificação (não aptos) favorecem ao primeiro e exclui o segundo. Esse procedimento dual da escola em não valorizar os conhecimentos dos alunos tidos como “errados” vem estabelecer o sucesso e o fracasso escolar, atribuindo à escola o papel de definir o destino dos sujeitos sociais no contexto da divisão social do trabalho.

Para Moraes (2010, p.15-16):

A permanência dos alunos na escola é um dos grandes desafios da educação. A escola, como determina a LDB, deve garantir a entrada e permanência dos alunos até que seus estudos estejam concluídos. A evasão escolar é um

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada pelo sistema de ensino e pela comunidade. As consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a Lei.

O IFRN vem, ao longo de sua história, desenvolvendo políticas que visam a permanência dos educandos com programas de bolsas para aqueles alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, tais como: auxílio-transporte e alimentação para os discentes que precisam permanecer na instituição no contra turno, de iniciação profissional e de pesquisa, para que dessa forma venham possibilitar não só a permanência como também o êxito nos estudos.

De acordo com Johann, (2012 p.70-71),

São muitos os fatores que contribuem para a evasão escolar, tanto de ordem externa quanto interna à instituição de ensino. A evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola. Pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar. A combinação destes fatores acaba interferindo diretamente na evasão escolar.

Vivemos num sistema capitalista, com profundas desigualdades sociais. Muitos desses fatores podem estar também atrelados às condições socioeconômicas dos alunos, apoio familiar, nível de escolaridade dos pais, entre outros.

A política de inclusão, como o sistema de cotas e alguns programas sociais, tem como objetivo inserir as classes menos favorecidas na educação, porém o que não podemos perder de vista é a necessidade de também garantir a permanência e o êxito desses alunos na escola.

Segundo Eynng e Pacievitch (2012, p.4)

A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori a medidas lineares descontextualizadas. Ao garantir a qualidade social da educação, garante-se a possibilidade do exercício de outros direitos, relacionados ao que se costuma chamar de cidadania. Assim, alcançar a qualidade social da educação depende de um conjunto de políticas públicas que, em última análise, emergem da intencionalidade do Estado e ultrapassam o âmbito das políticas educacionais.

Considerando os objetivos a que se propõem os IFs, como também o que essa instituição oferece aos alunos com sua equipe de professores capacitados, estrutura física, programas de cotas para assegurar a inserção das camadas populares desfavorecidas, assistência estudantil para que possibilitem ao

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

aluno a sua permanência na escola, estamos pretendendo insistir na questão: **que fatores contribuem para o abandono dos alunos no Ensino Técnico Subsequente nessa instituição de ensino?**

De acordo com o estudo realizado na UFMG, as possíveis razões que favorecem o abandono no Ensino Médio Técnico Subsequente são: “o nível socioeconômico do aluno; a estrutura organizacional e pedagógica das escolas, a política educacional, a relação da escola com a cultura jovem; a "necessidade" de o jovem ter que optar por estudar ou trabalhar; e questões curriculares”, (HEIJMANS,2011).

Além dos fatores enumerados acima, existe uma forte possibilidade de estarem também relacionadas, no caso dos alunos do IFRN Apodi, à questão cultural, visto que uma parcela desses alunos vem de escolas públicas, as quais não desenvolvem no aluno o hábito de estudar diariamente, como também a maioria deles trazem um déficit de aprendizagem nos conteúdos basilares, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, para obter êxito nessa instituição, o aluno necessita de um maior comprometimento nos estudos, demandando maior esforço e dedicação, tanto pela organização curricular exigida pelo IFRN, como também para “suprir” o déficit trazido. Esses fatores comprometem o resultado de suas avaliações, acarretando um baixo rendimento acadêmico, gerando reprovação, ocasionando desestímulo e resultando em abandono, visto que alguns desses alunos acham que são incapazes de obter bons resultados.

Assim, o choque entre a lógica escolar e os múltiplos traços dos sujeitos do público que a

instituição passa a receber é evidenciado pelas dificuldades encontradas na efetivação de práticas didático-pedagógicas consolidadas e tradicionalmente consideradas eficazes para o processo ensino-aprendizagem. Tais aspectos, somados aos problemas historicamente enfrentados na educação brasileira, resultaram na ampliação da crise da escola, sobretudo da escola pública. (EYNG; PACIEVITCH, 2012, p.3)

Nesse sentido, é importante fazer as seguintes reflexões: Que tipo de trabalho as escolas vêm desenvolvendo? Quais os resultados são alcançados com suas ações? Será que as práticas pedagógicas utilizadas estão corroborando para que a escola cumpra efetivamente com sua função social? A escola está realmente cumprindo ou procurando cumprir sua função, como agente de intervenção na sociedade ou continua reproduzindo a ideologia de uma sociedade dominante, dualista e produtivista?

## **2 - Atuação e dados preliminares acerca da evasão no IFRN, Campus Apodi**

Sou pedagoga no IFRN Campus Apodi desde 2011. Realizo um trabalho de orientação e acompanhamento aos docentes e discentes. No que se refere aos alunos, são realizadas ações de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico e pedagógico. Atuo também nas ações de apoio à gestão. Participo da construção de documentos institucionais, na elaboração de currículo e programas de ensino. Há uma preocupação com o

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

futuro educacional desses alunos devido aos índices elevados de evasão coletados no Sistema Acadêmico e à necessidade de conhecer as razões que contribuem para essa problemática nos cursos Técnicos Subsequentes, o que motivou a escolha da referida pesquisa que se encontra em fase inicial, sendo desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN.

As discussões desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa poderão contribuir para um entendimento do que vem ocorrendo de 2009.2 a 2014.2 nos referidos cursos. Esse recorte temporal deve-se ao fato do Campus citado ser relativamente novo, visto que iniciou sua implantação no ano de 2009 e somente foram ofertadas as primeiras turmas em 2009.2.

**Quadro 1: Situação da evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFRN, Campus Apodi.**

<b>Semestre</b>	<b>Curso Zootecnia Matrícula</b>	<b>Evasão Percentual</b>	<b>Curso Biocombustível Matrícula</b>	<b>Evasão Percentual</b>
2009.2	123	27,64%	124	22,50%
2010.1	36	19,44%	36	33,33%
2010.2	-	-	35	40,00%
2011.1	41	41,40%	-	-
2011.2	-	-	51	39,21%
2012.1	40	60,00%	-	-
2012.2	-	-	-	-

2013.1	38	36,84 %	-	-
2013.2	-	-	39	61,53%
2014.1	39	38,46%	-	-
2014.2	-	-	40	50,00 %

Fonte: Secretaria Acadêmica – SEAC, Campus Apodi.

Os valores percentuais na tabela acima mostram um elevado índice de evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFRN – Campus Apodi. O resultado da evasão no curso de Zootecnia mostra índices próximos a 40% nos últimos 4 anos com pico de 60% em 2012.1, enquanto no curso de Biocombustíveis, o índice é ainda mais elevado nos últimos anos. Esses números refletem uma tendência elevada de fugacidade desses cursos com médias superiores a qualquer padrão estabelecido pela instituição.

Nossa hipótese inicial é a de que essa evasão pode estar relacionada ao déficit de aprendizagem nos conteúdos das disciplinas básicas como Língua Portuguesa e Matemática, ocasionando reprovação nas disciplinas que estão relacionadas a essas áreas de conhecimento, como também pode estar atrelada às condições socioeconômicas, visto que alguns evadem em função de precisarem ter uma fonte de renda, sendo que esses alunos possuem idade igual ou superior a 18 anos.

Na pesquisa, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores dos cursos de Zootecnia e Biocombustíveis do referido Campus e com os gestores (Diretor Geral e Diretor Acadêmico) e o questionário com alunos evadidos.



## Considerações Finais

Compreender as razões que levam o abandono dos alunos dos cursos Técnicos Subsequentes no IFRN Campus Apodi consiste no foco principal da pesquisa, sendo assim de grande relevância para a instituição, pois essas informações servirão de aparato para a intervenção pedagógica, no sentido de viabilizar ações que venham coibir ou pelo menos minimizar essa problemática.

Sabemos que são muitas as causas que provocam essa evasão. A escola, com uma metodologia que atua muitas vezes privilegiando os conhecimentos das classes dominantes, desconsiderando os das classes populares, vem contribuindo com a evasão. Seu sistema avaliativo pode corroborar para tolher, segregar e excluir esse aluno, visto que a avaliação escolar é entendida como julgamento classificatório que analisa e julga o aluno de acordo com sua nota. Suas práticas metodológicas desfavorecem os conteúdos do interesse dos alunos em detrimento de outros que não são significativos a sua realidade. Os fatores externos à escola estariam relacionados a questões socioeconômicas, familiares e culturais.

Sabemos ainda que o processo educativo não é tão simples. Para que se consiga a inserção, permanência e êxito dos alunos exige mudanças significativas de investimentos em infraestrutura, na formação docente, envolvendo o conhecimento das teorias pedagógicas e dos recursos das novas tecnologias, bem como na estrutura curricular. Essas mudanças são necessárias e emergentes, porém, sabe-se que não

acontecem de um dia para outro, mas a médio e longo prazo.

A realidade encontrada no IFRN/Campus Apodi difere de muitas escolas públicas de nosso país, que carecem de infraestrutura, de professor qualificado e de apoio à permanência dos alunos na instituição. Diante do exposto, é preciso fazer um estudo bastante aprofundado acerca das razões que levam os alunos à evasão, visto que a instituição propicia condições que favorecem a permanência e o êxito.

## Referências

BONETI, W. L. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Do direito de acesso e permanência na escola ao direito à educação de qualidade social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 2012. p. 2-13.

HEIJMANS, Rosemary Dore (coord.). **Projeto**: Educação profissional no Brasil e evasão escolar. INEP, c2011. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/visualizar/-/asset\\_publisher/La44/content/projeto%3A-educacao-profissional-no-brasil-e-evasao-escolar?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fweb%2Fobservatorio-da-educacao%2Fnucleo-unico](http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao/visualizar/-/asset_publisher/La44/content/projeto%3A-educacao-profissional-no-brasil-e-evasao-escolar?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fweb%2Fobservatorio-da-educacao%2Fnucleo-unico). Acesso em 14 ago. 2015.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense**: um estudo de caso no Campus Passo Fundo. 2012. 119 f.

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

Dissertação (mestrado Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, MG, 2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/defesa-dissertacao-cristiane-cabral-johann.PDF>>. Acesso em 13 ago. 2015.

MORAES, Eliana Rocha Passos Tavares. **Evasão escolar**. [Curitiba]: Secretaria de Educação do Paraná, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/748-4.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015

PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para sempre presente. Londrina: [s.n.], 2007. 93f.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In:POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008.

RIBEIRO, S. C.. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v.5, n. 12. São Paulo, Quadrimestral, 1991. p. 7-22. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SANTOS, M. J. C. S.; POUCHAIN, J. F. P. Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno: Um Estudo de caso na escola de Ensino Fundamental e Médio Prof. Jáder Moreira de Carvalho. **Revista do Mestrado Profissional em planejamento em Políticas Públicas**. V.1., n. 1., 2011. p. 295-329. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=35&path%5B%5D=267>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

# **EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/*CAMPUS* NOVA CRUZ: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

Zenileide Rejane de Azevedo  
Mestranda em Educação/UERN  
Técnico-Administrativo do IFRN/Campus Nova Cruz

Joaquim Gonçalves Barbosa  
Doutor em História e Filosofia da Educação/PUC-SP  
Professor aposentado da UFSCar  
Professor Colaborador do POSEDUC/UERN

O interesse que orientou esta pesquisa decorre do resultado das inquietações decorrentes das experiências vividas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Nova Cruz, nos cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Tal motivação deu origem ao anteprojeto apresentado como proposta inicial de pesquisa para seleção do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Anteriormente, pretendíamos estudar a evasão escolar no PRONATEC por meio de avaliação dos cursos ofertados no referido *Campus*, porém, em decorrência da não oferta de cursos do PRONATEC no já citado *Campus* durante o ano de 2015, resolvemos mudar a modalidade de curso nos quais a evasão será

estudada. Dessa forma, nossa proposta de pesquisa será centrada na evasão constatada nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequentes do referido *Campus*, sendo eles: Administração, Informática e Química.

## **1 – Evasão escolar: uma questão a ser avaliada**

A evasão escolar pode ser entendida como o abandono do aluno, mesmo estando matriculado na escola. Ele deixa de frequentá-la por motivos de ordem pessoal, seja pela falta de recursos para se manter no curso, seja pela necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, como também, consequência da falta de interesse pelo estudo, dificuldade de aprendizagem, falta de incentivo dos pais, dentre outras causas. Enfim, os motivos que os levam a esse comportamento são os mais diversos. Nesse sentido, segundo Silva (2014, pág. 239), “uma das causas que afeta o aproveitamento educacional e que tem recebido consideravelmente menos atenção que outros fatores é a evasão escolar”.

A evasão escolar é um fenômeno da sociedade com múltiplas complexidades, sendo considerada um problema que vem desencadeando uma série de preocupações entre os gestores das instituições de ensino, tanto em âmbito público, quanto em âmbito privado, uma vez que a saída de alunos da escola desencadeia diversas consequências para a sociedade.

Silva Filho (2007), discute a existência de duas perspectivas de evasão, a evasão anual média, que mensura a porcentagem dos alunos matriculados em um curso ou instituição e no exercício seguinte não se matricularão, e a outra, a evasão

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

total, que corresponde ao número de alunos matriculados que não concluíram o curso após o período de oferta regular.

A ocorrência de um alto índice de evasão, visualizada através de alunos que começam, mas não concluem seus cursos, implica desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Portanto, pode ser entendida como a destinação de recursos públicos sem retorno (BAGGI; LOPES, 2011). Assim, observa-se que ela é uma perda de alunos nos diversos níveis de ensino das instituições, o que proporciona reflexos sociais, acadêmicos e econômicos, influenciando o desenvolvimento da sociedade. Devido a sua relevância, essa temática tem sido pesquisada em várias partes do mundo, com o objetivo de enriquecer os conceitos já existentes, entretanto, segundo Baggi e Lopes (2011, p. 643) tem se observado ainda um número pequeno de estudos que abordam esse tema.

Nesse contexto, o estudo de Silva Filho (2007) conclui que é pequeno o número de instituições que apresentam um programa institucional regular cuja finalidade seja combater a evasão, estruturado em pressupostos de planejamento, execução e controle de resultados das ações planejadas.

Acrescenta-se a essas informações que uma das razões mais discutidas como sendo causadora da evasão refere-se à falta de recursos financeiros do aluno. É relevante que sejam centrados esforços no sentido de compreender as temáticas relacionadas com os aspectos acadêmicos, como por exemplo, analisar o que os alunos esperam do curso, partindo da premissa de que a instituição pode aumentar ou diminuir o interesse do aluno para concluir as estadas no curso (MOROSINI, 2015).

A relevância de investigações nessa temática

também pode ser justificada pelo fato de que os alunos evadidos deixam de manter relações com outras pessoas em um ambiente acadêmico, o que lhes impede de adquirirem habilidades, conhecimento de mundo, habilidades de leitores e escritores, o que contribui para o seu fracasso não só no que se refere à perspectiva profissional, mas também a pessoal (COSTA, 2004).

## **2 - IFRN/Nova Cruz: breve histórico**

No que se refere à evasão escolar, pretendemos estudá-la no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Nova Cruz entre os anos de 2010 a 2014, nos cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, nas turmas de Administração, Informática e Química, com ênfase no 3º e 4º períodos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e vincula-se ao Ministério da Educação. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional. Esta rede de ensino foi instituída pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também criou os Institutos Federais. O IFRN tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade, referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. Nesse contexto, foi inaugurado em

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

2010, O IFRN/*Campus* Nova Cruz, que integra a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, oferecendo cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, para alunos que já terminaram o ensino médio e que pleiteiam uma formação técnica e, na forma Integrada, destinado a estudantes egressos do ensino fundamental que frequentarão um curso técnico integrado ao ensino médio. No *Campus* são oferecidos cursos Técnicos de Nível Médio em Informática, Química e Administração, tanto na forma Integrada quanto na forma Subsequente, nos turnos matutinos e vespertinos.

O *Campus* está inserido na Mesorregião 3 - Agreste Potiguar, especificamente no município de Nova Cruz, distante 114 km da capital do estado, Natal. Nova Cruz está inserida em uma microrregião, formada por 21 municípios. Dessa forma, o *Campus* atende a 24 municípios, divididos entre dois estados, conforme quadro abaixo:



**Quadro I – Municípios atendidos pelo IFRN/NC.**

<b>Estado</b>	<b>Municípios atendidos</b>	<b>Total</b>
Rio Grande do Norte	Boa Saúde, Brejinho, Canguaretama, Espírito Santo, Goianinha, Jundiá, Lagoa D'Anta, Lagoa de Pedra, Lagoa Salgada, Montanhas, Monte das Gameleiras, Nova Cruz, Passa e Fica, Passagem, Pedro Velho, Santo Antônio do Salto da Onça, São José de Campestre, Serra de São Bento, Serrinha, Tibau do Sul e Várzea.	21
Paraíba	Jacaraú, Tacima, Belém.	3
<b>Total geral</b>		<b>24</b>

Fonte: Relatório de Gestão 2014.

O IFRN/*Campus* Nova Cruz foi instalado em uma área física aproximada de 118.000 m<sup>2</sup> (11,8 ha), com uma área construída de 6.500m<sup>2</sup>, em seu prédio principal, contando com três blocos básicos: área administrativa e apoio acadêmico, área de convivência e área de salas de aulas e laboratórios. Atualmente, atende a um quadro discente em torno de 1.000 alunos e funciona num prédio amplo, com instalações modernas e bem equipadas. Contempla 20 salas de aula, 3 salas de estudo de informática, 2 laboratórios de informática de uso geral, 4 laboratórios de ciências (Física, Química, Biologia e Matemática), sistema de internet dedicado 6 Mbps, 27 salas administrativas e de gestão do ensino, biblioteca, sala de vídeo, auditório com 160 lugares, sala de servidores, sala de coordenadores de cursos, gabinetes médico e odontológico, enfermaria e sala de repouso, secretaria acadêmica, cantina e refeitório, ginásio com quadra

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

poliesportiva, campo de futebol, piscina semiolímpica e pista de atletismo. Na rotina semanal, além das disciplinas obrigatórias, os alunos têm aulas de educação física e de arte (teatro, música e dança). O quadro de servidores constitui-se de 45 Técnicos Administrativos, divididos entre servidores com nível de formação fundamental, médio e superior e 60 docentes, com formação superior e alguns com titulações de especialistas, mestres e doutores.

A Rede Federal de Educação Profissional dispõe de programas que auxiliam o acesso e permanência dos discentes nos Institutos Federais. Em seu regimento interno apresenta uma Organização Didática própria a qual, em seu Título III – Do desenvolvimento de Ensino, no capítulo I – Do acompanhamento acadêmico dos estudantes, do Art. 179 ao Art. 181, que trata do Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional – OVEP, que é uma ação conjunta entre o Ensino, a Atividade Estudantil, a Extensão e a Pesquisa e Inovação, como projeto de acompanhamento e intervenção sistematizada do acesso, da permanência e do êxito dos discentes. O OVEP tem como objetivo geral mapear dificuldades e desenvolver ações de intervenção para garantia do acesso, da permanência, do êxito e da conclusão com inserção dos estudantes da educação profissional do IFRN no mundo do trabalho e/ou nas universidades, por meio da elevação da escolaridade (Fonte: Relatório de Gestão 2014).

O IFRN dispõe também do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP, desenvolvido pelo IFRN, que consiste numa plataforma que integra módulos de gestão em diversas áreas estratégicas. O SUAP foi construído na perspectiva

de uma instituição multicampi, possuindo, assim, uma estrutura modular, que possibilita a interligação dos diversos dados por área e por unidade, visando à gestão integrada das informações. O sistema, disponível em <https://suap.ifrn.edu.br/>, encontra-se em contínuo desenvolvimento e, portanto, continua recebendo atualizações constantes para resolução de eventuais problemas, adição de novas funcionalidades, melhorias de funcionalidades existentes e criação de novos módulos. Contém o módulo de Gestão Acadêmica para todas as atividades de ensino de uma instituição acadêmica, dividido por níveis de ensino. Dispõe de um sistema Q-ACADÊMICO, que é o sistema responsável pelo controle e registro acadêmico. Nele o aluno pode consultar notas, consultar histórico escolar, boletim escolar, dentre outras funcionalidades. Em setembro de 2015, foi criada a Comissão Interna das Ações de Acompanhamento e Êxito dos Estudantes – CIPE no IFRN, com o objetivo de diagnosticar os fatores da evasão e da retenção/reprovação e definir e implantar ações administrativas e pedagógicas para ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes. A comissão teve sua origem através da Nota Informativa 138/2015-DPE e DDR/SETEC/MEC, portarias 818/2015-MEC e 25/2015-SETEC (conceitos para os indicadores), Termo de acordo e metas SETEC/MEC-IFRN e Acórdão 2267/2005-TCU (indicadores) e Acórdão 506/2013-TCU.

No IFRN/*Campus* Nova Cruz, entre os anos de 2010 e 2014, tivemos o ingresso de 624 (seiscentos e vinte e quatro) alunos, distribuídos nos cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, conforme quadro abaixo:

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

**Quadro II – Ano de ingresso e quantitativo de alunos**

Ano/Semestre	Informática	Química	Administração
2010.2	40	-	-
2011.1	36	-	40
2011.2	36	-	36
2012.1	36	-	36
2012.2	36	40	36
2013.1	36	36	36
2013.2	36	36	36
2014.1	N.A	N.A.	36
Total	256	112	256

Fonte: Q-Acadêmico.

Nota explicativa: Os cursos Técnicos de Nível Médio de Informática e Química, na forma Subsequente, possuem 4 (quatro) períodos e o curso de Administração, na forma Subsequente, possui 3 (três) períodos. Com relação ao ano de 2014, vamos estudar apenas os alunos do curso de Administração, visto que eles concluíram em setembro de 2015.

No período compreendido entre os anos de 2010.2 e 2014.1, tivemos o quantitativo de 277 (duzentos e setenta e sete) alunos concluintes nos cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, conforme quadro abaixo:

**Quadro III – Alunos concluintes**

Informática	Química	Administração
102	42	133

Fonte: Q-Acadêmico

### 3 - Proposta de pesquisa

No contexto acima descrito, compreender as razões dessa evasão é uma questão que tentaremos descobrir com a pesquisa, posto que, temos observado no andamento das turmas dos cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Nova Cruz, que desde sua implantação, vem sendo constatado um número alto de alunos evadidos, o que leva a constatar relevância em investigar as causas dessa evasão escolar. É do interesse da Instituição e de todos que os cursos tenham êxito e que os alunos permaneçam até a conclusão do curso.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo analisar a evasão escolar no IFRN/*Campus* Nova Cruz entre os anos de 2010 a 2014, nos cursos Técnicos de Nível Médio, na forma Subsequente, nas turmas de Administração, Informática e Química, com ênfase no 3º e 4º períodos. Caracteriza-se como uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa/quantitativa, no sentido de compreender as razões desse alto índice de evasão referentes aos cursos em questão.

Faremos o uso dos métodos qualitativo e quantitativo que se apresentam oportunos pelo fato de permitirem uma melhor

## Interface Entre Muitos Ditos e Feitos

compreensão da realidade, possibilitando identificar o perfil dos alunos que buscam cursos Técnicos de Nível Médio, na forma subsequente, para entrar no mercado de trabalho por meio de uma qualificação profissional, ao mesmo tempo que permite aprofundar sobre as razões de tão elevado índice de evasão escolar na instituição em Nova Cruz.

Dentre outras possíveis contribuições, o que nos move a empreender este projeto de pesquisa é a compreensão e, se possível, trazer novas e substantivas informações para a gestão de questão tão relevante como se apresenta na instituição pesquisada.

## Referências

BAGGI, C. A.S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

COSTA, M.H.R. **As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Salvador**. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - FUNDAÇÃO VISCONDE DE CAIRU, 2004.

IFRN Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em:  
<http://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em 14. Ago.2015.

MOROSINI, M. C. et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000-2011**. Disponível em:

[www.alfaguia.org/alfa/images/ponencias/clabesi/ST\\_1\\_Abandono/12\\_MorosiniM\\_Abandono\\_ESBrasil](http://www.alfaguia.org/alfa/images/ponencias/clabesi/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil). Acesso em 17 ago. 2015.

SILVA, C. R. et. al. **Refletindo sobre a Evasão em um Curso Técnico do Pronatec**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 239-247, Out. 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.