

**Severino Vilar de Albuquerque
Renato Moreira Silva**
Organizadores

GESTÃO DEMOCRÁTICA, FINANCIAMENTO
E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
desafios do PNE (2024-2034)

ANAIS E EBOOK do **XIII** Seminário Regional da ANPAE Nordeste 2024



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

anpae

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação



GEPGEFOP



Pedro & João
editores

**GESTÃO DEMOCRÁTICA,
FINANCIAMENTO E VALORIZAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
desafios do PNE (2024-2034)**

**Anais do XIII Seminário Regional da ANPAE
Nordeste 2024**

**SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE
RENATO MOREIRA SILVA
(Organizadores)**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA,
FINANCIAMENTO E VALORIZAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
desafios do PNE (2024-2034)**

**Anais do XIII Seminário Regional da ANPAE
Nordeste 2024**



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO



PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação



GEPGEFOP

APOIO:



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Severino Vilar de Albuquerque; Renato Moreira Silva [Orgs.]

Gestão democrática, financiamento e valorização dos profissionais da educação: desafios do PNE (2024-2034). Anais do XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste 2024. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 1107p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1968-4 [Digital – Pedro & João Editores]

978-65-01-46192-2 [Digital – Renato Moreira Silva e Severino Vilar de Albuquerque]

1. Gestão democrática. 2. Financiamento. 3. Valorização. 4. Plano nacional de educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: Eduardo Newton Oliveira Vieira (EduNewton)

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Severino Vilar de Albuquerque

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Walter Canales Santana
Reitor

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda
Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG

Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado
Presidente da ANPAE

Profa. Dra. Maria Couto
Vice-Presidente da ANPAE/NE

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Coordenador Geral do XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste
2024

Comissão Científica do XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste 2024

Coordenação: João Danilo Batista de Oliveira – UEFS
Luciana Rosa Marques - UFPE / Fundaj

Alberico Francisco do Nascimento- IFMA	Iágrici Lima Maranhão - UPE
Albiane Oliveira Gomes- UEMA	Inalda Mária dos Santos - UFAL
Ana de Fátima P.S. Abranches - Fundaj	Josenildo Campos Brussio - UEMA
Ana Lúcia Cunha Duarte – UEMA	Maria José Pires Cardozo – UFMA
Ana Cláudia Oliveira Santos - UFAP	Maria José Santos Rabelo – UEMA
Andreia Machado C. de Araújo - UFBA	Milena Paula Oliveira - UFERSA
Angela Albino - UFPB	Magnus José Barros Gonzaga - UFRN
Arlane Markely dos Santos - UFCG	Magna França - UFRN
Antonio Cabral Neto- UFRN	Maria da Penha Feitosa - UFPI
Antônia Bruna da Silva - UECE	Marli Clementino Gonçalves - UFPI
Allan Solano Souza - UERN	Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Ari Fernandes Santos Nogueira - UFOB	Maria de Jesus Rodrigues Duarte - UFPI
Anita dos Reis Almeida - UFBA	Maria Aparecida Silva de Menezes - UFBA
Carlos André Souza Dublante - UFMA	Maura da Silva Miranda - UFBA
Catarina Cerqueira F. Santos - UFPE	Micaela Balsamo de Mello - UFBA
Ciclene Alves da Silva - UERN	Nádia Hage Fialho - UFBA
Cloris Violeta Lopes - UFDPAR	Rosana Evangelista Cruz - UFPI
Darluce Andrade de Queiroz Muniz - UESC	Sannya Fernanda Nunes Rodrigues - UEMA
Emília Peixoto Vieira - UESC	Severino Albuquerque - UEMA
Franc-Lanne Sousa S. do Nascimento – UEMA	Sueldes de Araújo - UFERSA
Gregório Luís de Jesus - UEFS	Raimundo Nonato Ferreira - UFPE
Gercina Dalva - UFRN	Rute Regis - UFRN
Gilneide Maria de Oliveira Lobo - UFRN	Rafaela Soares Celestino - UFPE
Givanildo da Silva - UFAL	Samara Oliveira Silva - UESPI
Iasmin Costa Marinho - UECE	Thiago rodrigo Fernandes - UFPE
Lucinete Marques de Lima - UFMA	Valdeney Lima Costa - UESPI
Lucineide Maria dos Santos - UESPI	Uilma Rodrigues de Matos - UFBA
Maria Couto Cunha - UFBA	Washington Luis de Andrade Cardoso Júnior - UFBA
Marina Gleika Soares - UEPI	Wellington Chaves Silva - UNEAL
Maria de Fátima Chagas - UFERSA	

APRESENTAÇÃO

É com alegria e grata satisfação que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP) em conjunto com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Regional Nordeste e Seção Maranhão, compartilham com pesquisadores, professores da educação superior e da educação básica, gestores educacionais e escolares, demais profissionais da educação, além de interessados, resultados de estudos e pesquisas realizadas e em andamento, além de relatos de experiências no âmbito da educação básica e superior, que foram apresentados no Evento que reuniu o XIII Seminário Regional da Anpae Nordeste; IV Encontro Estadual da Anpae, Seção MA; e, II Seminário GEPGEFOP, no período de 20 a 22 de novembro de 2024, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em São Luís.

O Evento, de abrangência nacional, e no formato presencial, contou com uma Sessão Especial voltada para profissionais da educação básica, conferências, Mesas-Redondas, Sessões de Comunicações Orais, além de atrações culturais e espaços de lançamento de livros.

De caráter científico, foi promovido e organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Regional Nordeste em conjunto com a Seção Estadual da ANPAE no Maranhão, e com o GEPGEFOP, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Todas as temáticas debatidas e discutidas no Evento giraram em torno do tema central **GESTÃO DEMOCRÁTICA, FINANCIAMENTO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: desafios do PNE 2024-2034**

O objetivo do Evento, realizado de forma integrada, foi ampliar e fortalecer a aproximação de pesquisadores com a

comunidade acadêmica de diferentes Instituições da Educação Superior, educadores e profissionais da educação básica e superior e demais interessados na temática central do evento, bem como nos diferentes Eixos Temáticos que o constituíram. Além disso, configurou-se em espaço/tempo fecundo para a discussão de estudos e pesquisas, além de relatos de experiências em torno dos eixos da temática central, em suas diferentes dimensões. Constituiu-se, ainda, em espaço público de caráter amplo de convivência de estudantes, educadores, pesquisadores e gestores, interessados no debate construtivo e reflexivo do conhecimento no campo da educação.

Nesse sentido, os trabalhos submetidos e apresentados, bem como a Sessão Especial e as Mesas Redondas abordaram o atendimento educacional brasileiro, com ênfase na análise de políticas educacionais, do planejamento e da gestão da educação, além da formação, profissionalização e trabalho docente, tendo em conta a qualidade da educação pública, destacando aspectos quantitativos e qualitativos e correlacionando com a materialidade de planos, programas e ações em âmbito nacional, estadual e municipal.

Além disso, foram debatidos e socializados estudos e pesquisas relacionadas a políticas e práticas de educação inclusiva, diversidade e ações afirmativas, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, currículo, avaliação educacional e financiamento da educação, entre outras temáticas que integram a agenda da política educacional, do planejamento e da gestão da educação.

Ressalta-se que a organização do Evento contou com uma equipe constituída por professores pesquisadores da educação superior e por acadêmicos da pós-graduação e da graduação da UEMA. Além dessa estrutura organizacional, contou, também, com uma comissão científica integrada por pesquisadores de diferentes Instituições de Educação Superior, tanto do Maranhão quanto em nível nacional.

A própria temática central do Evento, por si, revela o movimento gerado pelas tensões e disputas entre diversos setores da sociedade civil e política frente à construção e implementação do planejamento educacional de longo prazo, que inclui a discussão em torno da política educacional, da gestão da educação, do financiamento e da valorização dos profissionais da educação, notadamente nesse importante momento em que o PL do PNE 2024-2034 encontra-se no centro do debate no Poder Legislativo, com vistas à sua aprovação.

Por fim, a organização do Evento parabeniza e agradece a todos e todas autores e autoras que submeteram e apresentaram seus trabalhos no âmbito dos Eixos Temáticos propostos, bem como pela importante contribuição para o debate propositivo e reflexivo gerado ao longo dos três dias. Igualmente, o nosso agradecimento se dirige aos pesquisadores e às pesquisadoras que contribuíram nas Conferências, na Sessão Especial, nas Mesas Redondas e na coordenação das Sessões de Comunicações Orais.

Boa leitura!

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Docente e pesquisador do Departamento de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA

SUMÁRIO

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS	35
Jonatan Henrique Pinho Bonfim Iasmin da Costa Marinho Antonio Edgley Furtado Sousa	
A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	41
Juliana Rodrigues Dias	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO HÍBRIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	55
Sephora Santana Souza Ferreira Ilma do Socorro Santana Pinheiro Eliany Santos Alves Moura	
A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR: EM BUSCA DO ENSINO COLABORATIVO	63
Andressa Jorgeana da Silva Ferreira Lucas Luan dos Santos Silva	
A REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO QUE ENSINA MATEMÁTICA	67
Vilmar Martins da Silva	
A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DO PROFESSOR DO AEE NAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO MARANHÃO	75
Suely Alves dos Santos Machado Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho Rosana de Carvalho Vilanova	

A AUTONOMIA DOCENTE VIA DISPUTA POLÍTICA COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	82
Cleberte Alves da Silva Ângela Cristina Alves Albino Fernanda Gezielle de Oliveira	
A CENTRALIDADE DE UM PROJETO (DE VIDA) NEOCONSERVADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO	88
Catarina Cerqueira de Freitas Santos Micaela Balsamo de Mello Rodrigo da Silva Pereira	
A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE NO PME DE CAMPOS SALES/CE	94
João José Tomaz Aquino de Moraes Arlane Markely dos Santos Freire	
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DISPUTA: rEVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA TESE “GESTÃO DEMOCRÁTICA EM DISPUTA: ANÁLISE DA META 19 DO PNE 2014-2024 A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DO INEP”	100
Ricardo Santos de Almeida Gregório Luís de Jesus	
A EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTAS DO PROGRAMA AFIRMATIVA: BASTIDORES DE UMA PESQUISA SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO ESCOLAR	107
Kely Silva Santos Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos Marcia Torres Neri Soares	
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: ANÁLISE DA POLÍTICA IMPLEMENTADA COM AS(OS) PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	113
Karoliny Reis Pereira	

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	120
Carolina Augusta Almeida Lima Regina Célia Vilanova-Campelo	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	128
Kalline Franciele Camboim Neuzalina Irene Santos Carlos André Sousa Dublante	
A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO GERENCIALISMO E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	134
Neuzalina Irene Santos Kalline Franciele Camboim Carlos André Sousa Dublante	
A IMPLEMENTAÇÃO DAS METAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PNE (2014-2024)	140
Luciana Mesquita Nunes Santos Nascimento Severino Vilar de Albuquerque	
A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	146
Marcelina Marli Ferreira Palhano Meirelene Pereira Fróes Lima Sanny Fernanda Nunes	
A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À DINÂMICA DO MUNDO BANI	152
Tiago Costa de Matos	
A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE HISTÓRIA E MATEMÁTICA: COMO ESSES CONHECIMENTOS ENTRELAÇARAM-SE COM A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO HOMEM	162
Daiane Oliveira da Silva	

Eliane Ribeiro Pinto Silva
Josenildo Campos Brússio

**A LÓGICA GERENCIALISTA NA ANÁLISE DOS
RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DO PME 2014-2024
ACERCA DOS COLEGIADOS INTRAESCOLARES** 169

Gregório Luís de Jesus
Ricardo Santos de Almeida

**A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM PAÇO DO LUMIAR-MA:
contribuições para uma formação humana** 177

Nathalia Rissane Costa Gomes
Paula Rennê Muniz Soares de Souza
Carina Bárbara Rodrigues da Silva
Ana Raquel Garcês Rodrigues

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO:
DESDOBRAMENTOS AO LONGO DE UMA DÉCADA** 184

Emanuelle Santana da Silva
Dalila Marina Oliveira Maia

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO QUASE-MERCADO:
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA** 190

Amanda Marinho Boguea
Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

**A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE VARGAS E A
INTERFERÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA NAS ESCOLAS
COMUNITÁRIAS DO SUL DO BRASIL** 196

Margarete von Mühlen Poll
Alexandre Macedo pereira

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA
GESTÃO ESCOLAR: uma experiência em Paço do Lumiar/ma** 206

Chiara Maria Fernandes da Silva

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PAÇO DO LUMIAR/MA	212
Bruna Carolina Albuquerque Silva Severino Vilar de Albuquerque	
A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	218
Suely Alves dos Santos Machado Rosana de Carvalho Vilanova	
A SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE LAGO DO JUNCO-MA A PARTIR DE 2022	224
Alcilene Araújo Rodrigues Afonso Wermerson de Souza Dias Paulo Henrique Silva de Abreu	
A TOMADA DE DECISÃO NOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DO IFMA	230
Alberico Francisco do Nascimento Maria Gabriela Gonçalves Moreira	
ACOMPANHAMENTO ESCOLAR: AÇÕES COMPLEMENTARES À ESCOLA	238
Ana Cristina de Souza Uchoa Maria Luiza Santos Gam Dhoylna Pereira Santana	
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DIREITO HUMANO ESSENCIAL	245
Anita dos Reis de Almeida Luzinete Barbosa Lyrio	
ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DE BUSINESS INTELLIGENCE NA TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DO IEMA, MARANHÃO, BRASIL	251
Márcio Wésley Alves Mendonça Leidyane Balieiro Guimarães Cunha Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão Paulo Roberto Lima Oliveira	

Fredson Costa Rodrigues

ANÁLISE DO IDEB DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE URBANO SANTOS-MA: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO? 266

Kaila Maria Sousa da Silva

Ângelo Rodrigo Bianchini

ANÁLISE DO TEMA HANSENÍASE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL - MA 273

Rose Mary Soares Ribeiro

Jackson Ronie Sá-Silva

Premma Hary Mendes Silva

ANÁLISE PRELIMINAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LINGUA PORTUGUESA NA APLICAÇÃO DE REDAÇÕES MODELO ENEM NOS IEMAS PLENOS, MARANHÃO, BRASIL 280

Paulo Roberto Lima Oliveira

Fredson Costa Rodrigues

Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão

Márcio Wésley Alves Mendonça

Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

APONTAMENTOS ACERCA DOS EFEITOS JURIDICOS DA REMIÇÃO EM ESPAÇOS PRISIONAIS E A REMISSÃO NA JUSTIÇA JUVENIL 291

Washington Luis de Andrade Cardoso Junior

Vanderlei Rocha Lima

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE QUE PERMEIAM O PROJETO G DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL-RN 297

Érika Talita da Silva Gomes

Rute Regis de Oliveira da Silva

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	303
Luiza Cristina Santos Pereira Dayane de Sousa Vasconcelos França	
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA	309
Izaías Félix da Cunha Antônio Alves Ferreira	
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O USO DOS RESULTADOS NA GESTÃO DAS IES	314
Rosiléia Castro Pereira Jucenilde Thalissa de Oliveira Ana Lúcia Cunha Duarte	
AValiação EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL	321
Andressa Jorgeana da Silva Ferreira João Costa Gouveia Neto	
AValiação EXTERNA EM LARGA ESCALA E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NOS ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE: POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS E CONSOLIDAÇÃO	328
Inalda Maria dos Santos Givanildo da Silva Andréia Ferreira da Silva	
AValiação, RESPONSABILIZAÇÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES	336
Dalila Marina Oliveira Maia Emanuelle Santana da Silva	

AVANÇOS OU RETROCESSOS NA AMPLIAÇÃO DE VAGAS E ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO TOCANTINS	342
Gizelda Moura Rodrigues Antonio Alves Ferreira	
BALANÇO CRÍTICO E DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DE PLANOS EDUCACIONAIS	350
Maria Couto Cunha Maura da Silva Miranda Nadia Hage Fialho	
CARTAS DA PANDEMIA: ESCRITAS SOBRE O EU, NÓS E A ESCOLA	356
Gelvânia Mota Silva Raydelson dos Santos	
CME DE DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS: RESULTADOS PARCIAIS DA AÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	362
Selma Barros Daltro de Castro Veluzia Santos da Silva Patrícia Souza de Jesus	
COMISSÃO DE GESTÃO DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO DE PAÇO DO LUMIAR: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO LUMINENSE	368
Hilberlene Barbosa Santos Rodrigues Severino Vilar de Albuquerque	
CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB: UM OLHAR SOBRE OS PARECERES DE CORRENTE-PI	374
Francisca Lima Maciel Lucilene de Almeida Muniz Maria de Jesus Rodrigues Duarte	
CONSELHO ESCOLAR: A DEMOCRACIA NO SEIO DA ESCOLA	382
Antônio José Viana da Silva	

Severino Vilar de Albuquerque

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR- MA: UMA ANÁLISE DAS BASES NORMATIVAS 388

Helinelma Serejo Camara
Eweny Cristina Moraes Figueredo

CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM A TRISSOMIA 21 (T21) NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICAS 396

Kelly Cristina Oliveira Gomes Silva
Gildaite Moura de Queiroz

CONTOS INFANTIS: UMA JANELA PARA A ALFABETIZAÇÃO 402

Maria Luiza Santos Gama
Jocineyde Narianny Gonçalves dos Santos
João Pedro da Silva Lima

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOCENTE 410

Gabriela Oliveira dos Santos
Gildaite Moura de Queiroz

CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE) 417

Carina Pimentel Souza Batista
Theresinha Guimarães Miranda
João Danilo Batista de Oliveira

DADOS (RE)VELADOS EM UMA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: A INSURGÊNCIA DE REFLEXÕES SOBRE PADRÕES HETERONORMATIVOS 424

Camila Silva Santos
Isabelle Sanches Pereira

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD: UM ESTUDO SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO NORTE	431
Renata Wiarla Cruz dos Santos Sueldes de Araújo	
DISPUTAS POLÍTICAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE	438
Fernanda Gezielle de Oliveira Tailson Hugo Felix de Oliveira Ângela Cristina Alves Albino	
EDUCAÇÃO SUPERIOR: EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA NO PERÍODO DE 2015 A 2023	444
Dayana dos Santos Coelho Ana Lúcia Cunha Duarte Jucenilde Thalissa de Oliveira	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM PLANOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA	466
Márcia Girlene Macedo Veras Dublante Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho	
EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA MARANHENSE E SUA RELAÇÃO COM O ODS 4 EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MARANHÃO	473
Mayara Mendes Lobato Ellen Raquel Alves	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES EM OLE SKOVSMOSE E PAULO FREIRE	479
Débora Rodrigues de Azevedo Sannya Fernanda Nunes Rodrigues	
EDUCAÇÃO MUNICIPAL PARAIBANA: GESTÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA E PRIVATIZAÇÃO (2015-2021)	485
Andréia Ferreira da Silva Luciana Leandro da Silva	

Aparecida Carneiro Pires

EDUCAÇÃO (INTEGRAL) EM TEMPO INTEGRAL 491
EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO, NO SUL DO ESTADO
DO PIAUÍ

Valdeney Lima da Costa

Isabella Barros Botelho

EJA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A 498
EDUCAÇÃO COMO PROPÓSITO DE GARANTIR A
POSSIBILIDADE DE RESGATE DA VIDA DIGNA DO
PRIVADO DE LIBERDADE

Cloris Violeta Alves Lopes

ELEIÇÕES DE GESTORES EM IMPERATRIZ COMO 507
INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Paula Alexandra Trindade Mota

Carlos André Sousa Dublante

Leidiane Sousa Lima Fernandes

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ABORDAGEM HISTÓRICO- 513
CRÍTICA: O PIBID VIABILIZANDO O TRABALHO COM
JOGOS EDUCATIVOS NA EJA

Laviny dos Santos Costa

Marize Damiana Moura Batista e Batista

ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A NOVA GESTÃO 521
PÚBLICA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA GESTÃO
ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SALVADOR/BA

Bárbara Jennifer Nascimento Silva

Fernanda Karla Santana Reis Argolo

ESTADOS DO NORDESTE NA PREPARAÇÃO DA 527
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EXTRAORDINÁRIA - CONAE 2024

João Danilo Barbosa de Oliveira

Maria Couto Cunha

ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DOCENTE- NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA Gildaite Moura de Queiroz	533
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: CONCEPÇÕES, MODALIDADES-DESAFIOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA Antónia Maria Sobrinho Neto Sannya Fernanda Nunes Rodrigues	540
FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM ESTUDOS EMPÍRICOS Renato Moreira Silva	546
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2019 A 2023 Suely Sousa Lima	553
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LUZILÂNDIA/PI Maria Aparecida Silva Lira	560
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA Lindoracy Almeida Santos Amorim	566
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS PROPOSTAS DE GOVERNO DE CANDIDATOS A PREFEITO DE JOÃO PESSOA (PB) NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024 Kaline Araujo Resende Assis Souza de Moura	585
GARANTIAS DO DIREITO DE APRENDER ENQUANTO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL: AVANÇOS E RETROCESSOS Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira Severino Vilar de Albuquerque	592

GESTÃO, ALFABETIZAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR\MA	598
Antonio José Maciel Soares Chiara Maria Fernandes da Silva Eweny Cristina Moraes Figueredo	
GESTÃO DE ESTÁGIO E OS DESAFIOS DA REGÊNCIA COM PROJETOS	604
Elcilene do Nascimento Xavier Ludmila Sousa Lages -Graduanda Heloisa Cardoso Varão Santos	
GESTÃO DE RECURSOS PÚBLICOS NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PAÇO DE LUMIAR/MA	611
Kelly Maria Elieuzza Alves L. de Souza Severino Vilar de Albuquerque	
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	617
Adelson Cheibel Simões	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA OS CONSELHOS ESCOLARES NAS UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA	623
Lucas Luan dos Santos Silva	
GESTÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: LIMITES E DESAFIOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA	628
Lêda Maria de Sousa Rodrigues Severino Vilar de Albuquerque	

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: AINDA FRAGILIDADES E LIMITAÇÕES NO CASO DE POÇÕES/ BAHIA	634
Maria Juliana Chaves de Sousa	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	639
Lorena Letícia Serra Costa	
Maria José Santos Rabelo	
GESTÃO ESCOLAR DO IEMA E MODELOS GERENCIAIS FOCADOS EM RESULTADOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?	644
Lilia Mendes Lobato	
Porfíria Silva	
GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: DESENVOLVENDO AÇÕES NO MUNICÍPIO DE PRIMEIRA CRUZ - MA	650
Fernando César dos Santos	
Lorena Raiane Nascimento de Sousa	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOCENTE	655
Naiacy de Souza Lima Costa	
IMPACTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA SAÚDE EMOCIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	662
Jaqueline Monteiro Neves	
Maria José Santos Rabelo	
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MATÕES-MA	666
Denilson Barbosa dos Santos	
Rosana Evangelista da Cruz	

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DE UM MUNICÍPIO NO PERÍODO 2019-2024	673
Alan Fonseca dos Santos	
INFRAESTRUTURA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NOS MUNICÍPIOS DE ICHU E SERRINHA/BA	681
Luzinete Barbosa Lyrio Moacir Freitas Borges Maria Couto Cunha Uilma Rodrigues de Matos	
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERCEPÇÕES COM A PESQUISA ESTADO DA ARTE	688
Melissia Abreu Lima de Sousa Ana Patrícia Sá Martins	
JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	697
Renata de Almeida e Rebouças Maria Edgleuma de Andrade	
META 11 PNE 2014-2024: O QUE NOS DIZ O RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO	702
Pedro Henrique Silva Santos Machado	
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR PARA ENSINO DE MICROBIOLOGIA: RESULTADOS PRELIMINARES DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CAMPUS BACABAL	710
Rozilma Soares Bauer Fabiola de Jesus Soares Santana Rose Mary Soares Ribeiro	
METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE QUÍMICA: PRÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA, SOCIAL E CIENTÍFICA	716
Ana Clara Silva Mafra Geisiana teixeira silva Rafael Mendonça Mattos	

RE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO REMOTO	721
Emanuelle Dias Costa Emilly Gabrielle Miranda França Rafael Mendonça Matto	
NOVO FUNDEB E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES: ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ANGICOS-RN	727
Livia Maria da Silva Rodrigues Magnus José Barros Gonzaga	
O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	733
Regiane Oliveira Rodrigues	
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:IMPLICAÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA	762
Carla Daniele Souza Chaga	
O CASO CAJARI: MUNICÍPIO DOS PROGRAMAS MAIS EXTENSÃO UEMA E MAIS IDH – MA – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	768
Eric Davi Coelho Lobato Karoliny Reis Pereira	
O CME DO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR – MA: A PARTICIPAÇÃO E OS DESAFIOS NA GESTÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	775
Eweny Cristina Moraes Figueredo Helinelma Serejo Camara	
O CUBO MÁGICO COMO FERRAMENTAL PEDAGÓGICO PARA PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	781
Breno Itamar da Conceição Raul Cesar Lopes Urquiza	

O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA E SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	790
Poliana Andressa Costa Melonio'	
Iris Maria Ribeiro Rocha	
Doracy Gomes Pinto Lima	
O ENSINO DE ARTE E A DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA EM MATÕES DO NORTE – MARANHÃO	797
Maria de Jesus dos Santos Diniz	
O IDEB COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES	803
Marciane Martins Costa	
O IDEB COMO REFERÊNCIA DE QUALIDADE EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025) DO CARIRI CEARENSE	809
Arlane Markely dos Santos Freire	
Andréia Ferreira da Silva	
O INGRESSO E AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	815
Karine Nunes de Moraes	
Heliny Carneiro Cunha Neves	
Lueli Nogueira Duarte e Silva	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA VIDA DE ESTUDANTES: PERSPECTIVAS DE GESTORES ESCOLARES MUNICIPAIS	821
Marli Santos de Souza	
Gildaite Moura de Queiroz	
Gelvânia Mota Silva	

O PAPEL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA) NO INDÍCE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) DO ESTADO DO MARANHÃO Leidyane Balieiro Guimarães Cunha Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão Antônio Alves Ferreira Fredson Costa Rodrigues Paulo Roberto Lima Oliveira	827
O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUA FRIA-BA E AS PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Daiane Lopes da Silva Gomes Nívia Lima Souza Selma Barros Daltro de Castro	833
O PROGRAMA AFIRMATIVA E DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA Marcia Torres Neri Soares Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos Kely Silva Santos	842
O PROUNI NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ/MA Leidiane Sousa Lima Fernandes Carlos André Sousa Dublante Paula Alexandra Trindade Mota Patrícia Kecianne Costa Ribeiro	848
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) E A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL Aysllan de Sousa Sobrinho	854
OS 22 ANOS DA LEI DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM SURDEZ: O QUE MUDOU? Joseane Cristina dos Santos Sousa Georgyanna Andréa Silva Morais	861

OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE RESPONSABILIZAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS Givanildo da Silva Inalda Maria dos Santos	867
OS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MARANHÃO FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS CURRICULARES Maria Lêda Ribeiro da Silva Nelcyleide de Jesus Pedrozo	874
OS EFEITOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Rafisa Bezerra Vasconcelos Maria José Santos Rabelo	880
PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB - CAMPUS I Mariano Castro Neto Maria da Salete Barboza de Farias Maria Helena Ribeiro Maciel	886
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DE AGENTES E INSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE MONITORAMENTO DO PME DE SÃO LUÍS (2015-2024) Lauana Vitoria Marques da Silva	892
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA: A PARTICIPAÇÃO DE AGENTES E INSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PME (2015-2024) Luana Victória Riberio Santos	897
PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE Emanuela Celi da Silva Ferreira Joedson Brito dos Santos	902

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN: ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE	909
Maycke Mayclene Silva Costa Luciane Terra dos Santos Garcia	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS	916
Severino Vilar de Albuquerque Thayna Raquel Santos Pinto	
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ENTRELAÇES COM O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	922
Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos Josélia Souza de Jesus Marcia Torres Neri Soares	
POLÍTICAS DE FUNDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NOTAS INTRODUTÓRIAS	928
Iasmin da Costa Marinho Jonatan Henrique Pinho Bonfim Antonio Edgley Furtado Sousa	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MARANHÃO	934
Rinalva Sales de Oliveira Cabral André Ferreira Bezerra Carlos André Sousa Dublante	
POR UM ENSINO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: A LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	940
Aretusa Pontes Nascimento Ana Patrícia Sá Martins	

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	946
Joana Francisca Moreira Pinheiro Maria Antônia Oliveira Amaral Maria José Melo Moraes Albiane Gomes Oliveira	
PRÁTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA VOLTADA AO CONTROLE SOCIAL DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	953
Thayse Suellen Gomes Messias Carlos André Sousa Dublante	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE CÁLCULOS DE PROBABILIDADE NO CUBO MÁGICO: OS CASOS DE PERMUTATION LAST LAYER (PLL) E ORIENTATION LAST LAYER	961
Esdras Nalane Santos Sousa Leandro Gomes Oliveira Marylucia Cavalcante Silva	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL-MA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	970
Maria de Fátima Santos Ferreira Ana Paula Ribeiro de Sousa	
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DO CONTROLE NEOLIBERAL NA POLÍTICA CURRICULAR	975
Wendla Mendes Silva Borges Ilma Vieira do Nascimento	
PROFESSORES INICIANTE DO MAGISTÉRIO SUPERIOR: PERFIS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	982
Leylanne Renata Santos de Arruda Helton Silva Barbosa Costa Ana Paula Furtado Soares Pontes	

RACISMO ESTRUTURAL NO SERVIÇO PÚBLICO: DESAFIOS E AVANÇOS DA REPRESENTAÇÃO NEGRA NA UFPE	988
Raab Albuquerque dos Santos Gomes Maria da Conceição Silva Lima Shirley Cristiane Monteiro da Silva	
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DA UEMA, CAMPUS PAULO VI.	993
Lara Victoria de Sousa Machado Cinthia Regina Nunes Reis	
RELAÇÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE: HÁ UMA RELAÇÃO ENTRE O IAB E A BNCCEI?	998
Dryelle Patricia Silva e Silva Neide Cavalcante Guedes	
RISCOS DA INTERNET NA ADOLESCÊNCIA	1005
Kethlen Michelle Lima Nascimento Maria de Fátima Serra Rios	
SANEAMENTO BÁSICO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DA MICRORREGIÃO DE PINDARÉ - MA NO ANO DE 2022	1017
Karoline Kelly Cunha da Silva Rodrigo Gustavo de Souza	
TEMAS CIENTÍFICOS, CRÍTICOS E CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?	1024
Luís José Câmara Pedrosa Ilma Vieira do Nascimento	
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES TITULARES: INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA E ATUAÇÃO ACADÊMICA	1036
Ana Paula Furtado Soares Pontes Maria da Salete Barboza de Farias	

- TRANSFORMANDO CAMINHOS: EXPERIÊNCIA DA
TURMA PILOTO NA CORREÇÃO DE FLUXO DE ALUNOS
EM DISTORÇÃO IDADE-ANO EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR/MA** 1042
Carolina Maximiniano Camêlo
Chiara Maria Fernandes da Silva
Eliane Costa Ferreira Andrade
- TRANSPORTE ESCOLAR RURAL COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES RURAIS
NO MARANHÃO: UM ESTUDO SOBRE O DECLÍNIO DE
ESCOLAS RURAIS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS** 1048
Isabel Cristina de Oliveira Santana Silva
Antônio Alves Ferreira
- TURMA MULTISSERIADA E PRÁTICA DOCENTE
ALFABETIZADORA: O CASO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO
BÁSICA ANTONINHO BALDEZ EM SÃO LUÍS-MA** 1054
Adriana Loiola do Nascimento
Dilamar Viana da Silva
Leonardo José Pinho Coimbra
- UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS
NAS DÉCADAS DE 1980-1990** 1061
Tauana Tamires da Rocha Silva
Maria de Jesus Rodrigues Duarte
- UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E
DEFICIÊNCIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ORIUNDAS DA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA** 1068
Vanderléia Almeida da Silva
Camila Silva Santos
Marcia Torres Neri Soares
- USO DE TECNOLOGIAS NA GESTÃO DE RECURSOS
FINANCEIROS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NOS IEMAS
PLENOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUÍS,
MARANHÃO, BRASIL** 1074
Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão
Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

Fredson Costa Rodrigues
Márcio Wésley Alves Mendonça
Paulo Roberto Lima Oliveira

UTILIZANDO EFICIENTEMENTE A ÁGUA DOS SISTEMAS DE ARES CONDICIONADO PARA PROMOVER UMA ARBORIZAÇÃO SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DE IRRIGAÇÃO POR GOTEJAMENTO SUBTERRÂNEO 1085

Fernando da Silva Sena
Rose Mary Soares Ribeiro

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DIALOGANDO NAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA 1090

Kamilla Magalhães Canuto
Kallyne Alves Kafuri

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

Jonatan Henrique Pinho Bonfim

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

hique.bonfim@hotmail.com

Iasmin da Costa Marinho

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza–CE

iasmin.costa@uece.br

Antonio Edgley Furtado Sousa

Universidade Estadual do Ceará

edgleyfurtado@hotmail.com

Resumo: Estudos e pesquisas sobre organismos internacionais situam sua origem após a Segunda Guerra Mundial, como uma forma de promover e fornecer assistência técnica e financeira à recuperação de países subdesenvolvidos. Contudo, essa atuação não é isenta de críticas. Nesse sentido, o resumo ora apresentado tem como objetivo analisar a influência dos organismos internacionais na educação dos países periféricos, como é considerado o Brasil. Para fins metodológicos realizamos uma breve revisão de literatura sobre o tema, destacando aspectos acerca do papel de influência e interligação dos organismos internacionais na educação nacional.

Palavras-chave: Organismos internacionais. Países Periféricos. Políticas de Educação.

Introdução e Metodologia

Estudos e pesquisas sobre organismos internacionais situam sua origem após a Segunda Guerra Mundial, como uma forma de promover e fornecer assistência técnica e financeira à recuperação de países subdesenvolvidos. Contudo, essa atuação não é isenta de críticas. A estrutura desses organismos é predominantemente

composta por economias desenvolvidas que, através de suas instituições organizacionais, exercem influência significativa sobre as estruturas políticas e sociais dos países periféricos. O conceito de países periféricos, que se opõe à ideia de países centrais ou desenvolvidos, revela uma dinâmica de poder onde economias exploradas se veem obrigadas a adaptar seus valores culturais e estruturas políticas em troca de assistência e cooperação.

Nesse sentido, o resumo ora apresentado tem como objetivo analisar a influência dos organismos internacionais na educação dos países periféricos, como é considerado o Brasil. Para fins metodológicos realizamos uma breve revisão de literatura sobre o tema, destacando aspectos acerca do papel de influência e interligação dos organismos internacionais na educação nacional (Creswell, 2021).

Discussão e análise

O contexto da liberalização econômica e a ascensão do neoliberalismo, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980, contribuíram para essa relação desigual. Como destaca Leher (1999), os organismos internacionais, ao defenderem a transição de um estado provedor para um estado eficiente, acabaram por criar um ambiente favorável à exploração econômica e cultural dos países em desenvolvimento. A retórica de "redução das desigualdades" é muitas vezes utilizada para justificar políticas que, na prática, impõem condicionalidades rigorosas que limitam a autonomia dos países assistidos (Leher, 1999). Essas condicionalidades frequentemente se traduzem em uma imposição de modelos econômicos e educacionais que não consideram as especificidades locais, como evidenciado por numerosos estudos sobre os impactos da intervenção internacional em políticas educacionais (Silva, et. al, 2021).

Vieira e Albuquerque (2007) ressaltam que no Brasil, a influência dos organismos internacionais na educação começou com os acordos MEC-USAID na década de 1950, destinados a

melhorar a educação nacional. No entanto, esses acordos também serviram para legitimar um modelo educacional voltado para o mercado de trabalho, refletindo as necessidades de uma economia em crescimento, mas também subordinando as prioridades educacionais às exigências do capital. A Reforma Universitária de 1968 é um exemplo claro desse processo, onde a implementação de diretrizes internacionais moldou o cenário educacional brasileiro, muitas vezes em detrimento da democratização do acesso à educação (Saviani, 2021).

As conferências internacionais, como a de Jomtien (1990) e a de Delhi (1993), representaram marcos significativos na institucionalização de políticas educacionais globais. No entanto, essa institucionalização frequentemente resultou em uma padronização que desconsidera as particularidades culturais e sociais dos países periféricos, limitando as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva e diversificada. A crítica à relação entre educação e desenvolvimento econômico é amplamente discutida por autores contemporâneos, como Silva (2020), que argumentam que a educação não deve ser vista apenas como um meio para impulsionar a produtividade econômica, mas como um direito fundamental e uma esfera de construção de cidadania.

A atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Banco Mundial na educação brasileira ilustra a complexidade e as tensões dessa dinâmica. A UNESCO, com seu foco na redução da pobreza através da educação, assume um papel regulador e de acompanhamento, promovendo diretrizes que, embora positivas em suas intenções, frequentemente alinham-se aos interesses do mercado, como se observa nas propostas recentes de formação para o Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A influência da UNICEF na promoção dos direitos das crianças, embora crucial, também é frequentemente limitada por recursos provenientes de

doações e campanhas, como o "Criança Esperança", que, apesar de seus méritos, não resolvem as questões estruturais da desigualdade.

O Banco Mundial, por sua vez, tem sido criticado por impor condições que favorecem uma gestão educacional baseada em eficiência, muitas vezes à custa de um atendimento adequado às necessidades das populações mais vulneráveis. Sua abordagem ao considerar a "má gestão" como o principal problema da educação, em vez da falta de recursos, perpetua um ciclo de desinvestimento em políticas públicas (Leher, 1999; Antunes, 2020). O recente financiamento para a Reforma do Ensino Médio e o Programa de Recomposição da Aprendizagem são exemplos de como as diretrizes do Banco influenciam diretamente as políticas educacionais, muitas vezes em detrimento de uma visão mais ampla e inclusiva da educação.

Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através do Programa Internacional de Avaliação (PISA), tem fomentado uma cultura de comparação e ranqueamento entre países, reforçando uma abordagem que prioriza a competitividade internacional. Essa lógica não apenas impacta a forma como a educação é gerida nos países periféricos, mas também reduz a complexidade do ato educativo a meros números e rankings, como evidenciado nas análises de Süsskind (2019). Essa abordagem desvia a atenção de questões mais profundas que afetam a qualidade da educação, como a desigualdade estrutural e a falta de recursos adequados.

Diante desse panorama, a pergunta que se impõe é: a atuação dos organismos internacionais na educação se configura como cooperação ou intervenção? Os aspectos aqui discutidos revelam que, apesar de suas intenções declaradas de promover a educação e o desenvolvimento, esses organismos frequentemente operam dentro de uma lógica neoliberal que prioriza a eficiência econômica em detrimento da verdadeira democratização e diversidade na educação. O resultado é um processo de mercantilização que

desqualifica o público e exalta o privado, refletindo um Estado clientelista e conservador que tem se fortalecido nos últimos anos.

Considerações finais

Conclui-se que a dependência estabelecida entre os países periféricos e os organismos internacionais não é temporária e tende a criar novos contornos para a educação, com consequências profundas para a justiça social e o acesso à educação de qualidade. Como defende Freitas (2018), a busca por uma gestão de aprendizagem centrada na eficiência pode desviar a atenção de questões mais amplas e essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

Referências

- ANTUNES, R. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, fev. 1999.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SILVA, M. A. da.; SILVA, M. D. A.; FERREIRA, N. S. R. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, dez. 2022.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91–107, ago. 2019.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. T. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Juliana Rodrigues Dias

Universidade do Estado do Pará-UEPA
julianardias27@gmail.com

Resumo: O presente artigo reflete acerca da perspectiva intercultural no processo de formação de professores e os desafios contemporâneos. Assim, o questionamento epistemológico que mobiliza este estudo é como a perspectiva intercultural repercute na formação docente, frente aos desafios contemporâneos? A finalidade deste trabalho prima por compreender a importância da interculturalidade enquanto referencial teórico docente para a valorização dos saberes, além da sua relevância na construção de práticas pedagógicas inovadoras no processo educativo contextualizado. Metodologicamente é uma pesquisa de abordagem qualitativa, como instrumento metodológico o auxílio de bibliografia referente a temática discutida. Foi possível concluir que os professores podem ser articuladores dos saberes nos diversos contextos das escolas, corroborando com o fortalecimento da cultura e identidades dos sujeitos. Além de colaborar com o diálogo, o respeito, o protagonismo social dos atores sociais, a partir de estratégias didáticas de reflexão crítica e autônoma assumidas.

Palavras-chaves: Interculturalidade, Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Desafios.

Introdução

A educação no Brasil de maneira geral vem se tornando objeto de pesquisa de múltiplas áreas das ciências e as temáticas têm fluído levando em consideração as necessidades da sociedade contemporânea que passou paulatinamente a focar nos sujeitos

diversos, nos estudantes, professores, ambiente escolar, relação escola e família entre outros.

A formação de professores é uma das temáticas que vêm despertando interesse dos pesquisadores e está assumindo protagonismo sendo privilegiada como tema central de discussões que tratam da necessidade de um ajustamento das lentes acerca de tal aspecto que interfere diretamente no fazer pedagógico em sala de aula.

O alcance da qualidade da educação no Brasil ainda é um dos principais desafios para sociedade brasileira, baseado no processo histórico da gestão da educação básica no Brasil até a contemporaneidade. A educação é um processo da vida inteira, da família, trabalho, comunidade, ou seja, todo lugar é lugar de aprendizagem, entretanto é essencial evidenciar a importância do sistema de ensino no processo de escolarização das crianças.

Assim, incita-se o debate acerca da interculturalidade no âmbito da formação de professores, enquanto referencial teórico para a valorização dos saberes, além da sua relevância na construção de práticas pedagógicas inovadoras no processo educativo contextualizado e seus desafios contemporâneos.

Nesse sentido, serão expostos elementos que corroboram e abrangem o entendimento sobre a relevância da perspectiva intercultural no tocante da formação docente frente ao cenário desafiador de ausência de representatividade da sociedade no bojo do Estado, que se apresenta tendenciosamente cada vez mais como ameaça ao desenvolvimento social, cultural, econômico, sendo assim, um reflexo histórico das condições educacionais no país.

Dessa forma, a partir do aumento da discussão a respeito da interculturalidade na formação de professores, favorece-se a construção de conhecimento científico e formação de professores no intuito de produzir condições e realidades objetivas mesmo que se tenha o cenário marcado por entraves econômicos-sociais, articuladas com políticas públicas que garantam aos alunos o acesso, permanência e qualidade educacional no processo de

escolarização, instrumentalizando-os do conhecimento adequado para enfrentamento de suas realidades sociais.

No bojo dessa discussão, reconhece que a interculturalidade é um quesito relevante direcionado aos processos de formação docente, no tocante das práticas pedagógicas que repercutem como fundamentos teórico-metodológicos fundamentais à formação de professores, enfatizando as individualidades dos processos formativos docentes em consonância com o processo de aprendizagem, ensino e avaliação de ensino.

Para construção do estudo temos a seguinte questão norteadora: *como a perspectiva intercultural repercute na formação docente, frente aos desafios contemporâneos?* O objetivo deste trabalho é compreender a importância da interculturalidade enquanto instrumento metodológico para a valorização dos saberes e sua relevância na construção de práticas pedagógicas inovadoras no processo educativo contextualizado. Diante disso, a partir do referido estudo é possível ressaltar a promoção do conhecimento, o diálogo entre as diversificadas culturas, possibilitando a troca de experiências entre professores e alunos e o enriquecimento bilateral.

A formação de professores na perspectiva intercultural

A formação de professores é uma das temáticas que vem despertando interesse dos pesquisadores e está assumindo protagonismo sendo privilegiada como tema central de discussões que tratam da necessidade de um ajustamento das lentes acerca de tal aspecto que interfere diretamente no fazer pedagógico em sala de aula.

Os estudos e reflexões direcionados aos processos de formação docente, no tocante da interculturalidade, enquanto práticas e perspectivas formativas repercutem como bases teórico-metodológicos fundamentais à formação continuada de professores, enfatizando as individualidades dos processos

formativos docentes em consonância com o processo de aprendizagem, ensino e avaliação de ensino.

Para Benincá (2002) a formação docente e sua identidade são construídas no fazer pedagógico cotidiano, através da interação dos diversos atores no âmbito educacional. Tardif (2002) também corrobora que as experiências docentes se tornam um mecanismo de produção da criticidade que envolvem práticas formativas inovadoras no campo educacional.

Tendo em vista, a dinâmica do momento histórico presente reflete na esfera educacional, com o surgimento constante de novas demandas. Nesse contexto, o professor deve atuar de forma proativa, reavaliando constantemente a organização educacional e propondo novos encaminhamentos às tensões emergentes.

Na óptica de Fagundes (2018), a interculturalidade é compreendida como a relação entre o mundo do professor e o mundo dos educandos nos espaços escolares, ambos permeados por diversificadas experiências, vivências e conhecimentos.

Diante de contexto mencionado, através do trabalho conjunto e articulado desenvolvido, a formação de professores referenciada é o eixo principal para orientar e fortalecer a educação no Brasil. Assim, surge a necessidade de analisar a problemática a partir de pressupostos teóricos que contribuam com a capacitação profissional docente e a desenvolvimento de políticas direcionadas ao trabalho intercultural no âmbito escolar.

Educar na perspectiva da interculturalidade não é uma tarefa fácil. Inúmeros são os obstáculos, como defende Schatter, (2009, p. 4), “é importante estabelecer a interculturalidade relacionando nossa cultura com a cultura do outro, ou seja, compreender outra cultura requer relacioná-la com sua própria”.

Refletir sobre a formação do professor no tocante da interculturalidade ao analisar os desafios apresentados e os mecanismos que contemplem a formação docente, por meio de produções acadêmica é uma possibilidade de reconfiguração/redimensionamento de componentes estruturantes do viés

pedagógico, políticas educacionais e relações interpessoais, além de repensar as ações educativas.

A escola enquanto instrumento de reprodução da vida social, sendo condicionada pela conjuntura contemporânea, e vêm passando por grandes transformações, a partir de aspirações da sociedade, além de ser marcada por processos exclusivos de segmentos sociais. Nessa realidade demarcada, a escola é compreendida como um espaço ímpar de transformações e combate à desigualdade social. Considerando a relevância da educação intercultural é imprescindível o preparo/capacitação de professores para que a educação seja efetivada e de qualidade.

Desta feita, a incorporação da interculturalidade nas políticas educacionais a partir das disposições legais, especificamente a implementação da Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatório o estudo da história, da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, com o propósito democratizar o ensino, viabilizando o respeito à diversidade cultural.

Outro ponto a considerar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que também corrobora com a educação intercultural, objetivando o fortalecimento de práticas socioculturais e a garantia do acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não-indígena.

Segundo Candau (2011) a educação intercultural não deve ser reduzida à situações/experiências isoladas, pelo contrário, deve estar presente em todas as dimensões do processo educativo nas suas diversas facetas.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais (CANDAU, 2011, p. 250).

A autora traz a perspectiva da interculturalidade como um instrumento metodológico para valorização da cultura e a importância da prática pedagógica contextualizada, adequada às necessidades e características do alunado, explorando assim os

desafios e oportunidades de práticas pedagógicas nas escolas em suas diversas realidades, de modo a oferecer recomendações para melhorar a formação docente nesse contexto.

Ao pensarmos nas ações pedagógicas, Candau (2009) afirma que essas devem ser tomadas partindo das singularidades dos sujeitos envolvidos, grupos ou sociedades, possibilitando o aprendizado, respeito e valorização das diversas culturas existentes. No cenário escolar, a perspectiva intercultural contribui com saberes docentes ligados ao movimento de ensinar e aprender conectados com a diversidade brasileira, sendo a práxis pedagógica reconfigurada no intuito de valorizar a cultura, identidade e diversidade local.

Candau (2012) explicita em seus pressupostos:

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (p.127)

Nesse sentido, as reflexões teóricas que fundamentam este estudo desafiam a construir novas práticas e estratégias, direcionado ao delineamento de um novo paradigma que permita a dignidade, qualidade de acesso e permanência no âmbito educacional.

Os desafios contemporâneos dos professores na educação intercultural

Os debates acerca da formação de professores numa perspectiva intercultural, evidencia novos ideais, desafios, políticas e práticas no que diz respeito à educação em todos os seus níveis e modalidades. Essa assinalação é importante, pois marca o compromisso do fazer pedagógico a partir do reconhecimento de culturas e identidades diferenciadas.

As discussões sobre os múltiplos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, para que possam influenciar de forma positiva e efetiva nos processos de formação humana dos alunos, atribuindo as competências e habilidades que proporcionem a mudança de realidade.

Dentro desta linha, analisar os desafios educacionais postos ao emprego da interculturalidade é uma oportunidade singular e marcante de tentar superar os condicionantes que impossibilitam a constituição de novos conhecimentos, valores, saberes e práticas educativas, somadas aos saberes científicos do professor, confluem para novos horizontes de conhecimento cultural, sociopolítico que instituem a sociedade moderna.

A esse respeito, Candau (2002) frisa o não estabelecimento de padrões normativos monoculturais, que reconheça a pluralidade de identidades, culturas e práticas culturais e constitui um espaço de diversos saberes e conhecimentos. Freire (1996) também defende em seus círculos sobre cultura, onde destaca o protagonismo social dos atores sociais, o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças culturais, a reflexão crítica e autônoma.

Problematizar os conhecimentos sob o ângulo monocultural das culturas escolares, naturalização do conhecimento escolar predominantemente científico, o etnocentrismo, a hierarquização dos distintos saberes das culturas são os coeficientes para compreender os desafios educacionais impostos pela dinâmica da sociedade vigente.

Diante dos fatores apresentados, uma alternativa viável que contemple a formação intercultural docente, e que repercuta como um instrumento de enfrentamento ao cenário apontado é a construção curricular que supere os moldes hegemônicos, quebrando paradigmas.

Na opinião de Candau (2012):

Uma das implicações mais perversas para os alunos/as, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso

escolar e na multiplicação de manifestações de desconforto e mal estar em relação à escola. (p. 76)

Desse modo, apontar novos caminhos, entrelaçando conhecimentos, saberes, práticas, experiências, valorização das matrizes culturais no Brasil, contrariando a padronização educativa e práticas que perpetuem a desigualdade social e o preconceito.

Paralelamente, a investigação proposta revela preocupação em desvelar e identificar os desafios para alcançar a qualidade do ensino no tocante da formação de professores pautada no viés intercultural, com intervenção direta na organização do ensino.

É válido ressaltar que a temática em questão está permeada de discussões, embates, reuniões, discussões e tomadas de decisões, influenciando nos rumos da educação no Brasil. Isto é, as questões teóricas e práticas discutidas e sistematizadas contribuem para a formação e reflexão crítica sobre os rumos educacionais.

Dessa forma, têm estabelecido um diálogo com diversos segmentos educacionais, buscando respeitar as diversificadas realidades, no intuito de identificar as necessidades emergentes e estratégias de superação aos desafios postos pela dinâmica contemporânea.

Para Tardif (2002) a prática profissional docente é um espaço de construção, transformação e de mobilização de saberes. Candau (2008), também reforça que o desafio atual é viabilizar uma educação com práticas educativas fundamentada na interculturalidade cada vez mais presente.

Some-se a isto, para contrapor o processo histórico acumulado de negação de saberes, que por muitas vezes foram invisibilizados, negados, ocultados, silenciados é necessário a quebra de paradigmas educacionais. Contudo, há uma complexidade de fatores que repercutem na organização do trabalho pedagógico, tanto nos aspectos teóricos e epistemológicos quanto nos aspectos metodológicos e didáticos.

Essa mudança precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. Quando se trata de formação docente é necessário um tratamento interligado de informações para todas as especificidades contemplando em todas as disciplinas pedagógicas. (NASCIMENTO e ANDRÉ, 2020, p. 37)

Dessa maneira, considerando as especificidades dos processos educativos, o professor deve primar por práticas pedagógicas que emancipem os sujeitos, que lhes tornem autônomos e protagonistas do seu processo de aprendizagem e participação ativa na aquisição do conhecimento.

Considerando os processos de ensino, o professor deve assumir o papel de mediador, onde os sujeitos organizados constroem e reconstroem sua história mediante o contexto cultural que estão inseridos, e oportunizando desta maneira a transformação social. Tardif (2012, p. 263) assevera a necessidade de abrir espaços para a multiplicidade de conhecimentos, teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade.

Desse modo, estamos continuamente em um processo de reflexibilidade dos aspectos observados e do discurso intercultural da educação, enquanto um instrumento metodológico para a valorização das culturas, de modo a ampliar a formação docente e pensar e planejamento das práticas pedagógicas.

A necessidade de superação das condições históricas imputadas aos docentes no que tange a sua formação e atuação profissional, assim como o despreparo de muitos professores para atuar em espaços escolares e não escolares. É uma forma de reconhecer que a educação é um desafio nacional contemporâneo, apesar das conquistas alcançadas, percebemos a necessidade de fortalecer ações normativas, formativas e orientativas que a consolidem a partir de reflexões críticas sobre os rumos educacionais.

Metodologia

A produção acerca da temática intercultural vem crescendo de forma significativa nos últimos anos. As produções acerca da temática intercultural vem crescendo de forma significativa nos últimos anos. Estudiosos como Oliveira (2015), em sua obra, *“PAULO FREIRE: gênese da educação intercultural no Brasil”* dialoga sobre a importância do pensamento educacional de Paulo Freire para o debate da educação intercultural, assim como outros autores possuem trabalhos desenvolvidos como: Educação intercultural: mediações necessárias de Fleuri (2003), Walsh (2009), Souza (2001) e Araújo (2004).

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica, delineando os principais pontos de debate entre teóricos sobre a temática. Ao empregar a natureza qualitativa, é possível entender, compreender a realidade dos fatos que a pesquisa está inserida. Apresenta um levantamento bibliográfico acerca dos estudos disponíveis sobre a referida problemática.

Foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e trata-se de revisão da literatura existente com foco na formação de professores sob a perspectiva intercultural, discutindo os desafios contemporâneos.

A pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2017), configura-se no levantamento de toda bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema em estudo tendo como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Na fase inicial da pesquisa reforçam-se conceitos, no sentido de desfazer pré-noções e construir um referencial teórico consistente e acurado.

De acordo com Minayo (2009, p. 26) este tipo de pesquisa é imprescindível na construção de teorias, implicações no caminho selecionado para compreender determinada realidade e a relação estabelecida entre o homem e a realidade que está imersa.

Diante deste contexto, a pesquisa é fundamentada através de fontes de pesquisa primária como artigos, monografias, ensaios, livros, dentre outros. Em primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do objeto em questão. Foi empregada na pesquisa o caráter qualitativo a fim de expor as subjetividades e suas particularidades, além da análise dos conceitos e análises de dados obtidos.

Partindo do entendimento de que o contexto educacional presente, com todas as suas realizações, é resultante de processos anteriores, constituindo-se na síntese de uma práxis, num movimento dinamizado por contradições cuja superação nos conduziu a níveis mais complexos, e a partir dos quais novas contradições exigirão novas superações.

Considerações

O presente estudo refletiu sobre a formação de professores na perspectiva intercultural e os desafios contemporâneos. A evolução dos estudos na área, abordam a formação docente, o trabalho, a identidade profissional, os processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos necessários à prática docente.

Os debates acerca da formação de professores numa perspectiva intercultural, evidencia novos ideais, desafios, políticas e práticas no que diz respeito à educação em todos os seus níveis e modalidades. Essa assinalação é importante, pois marca o compromisso do fazer pedagógico a partir do reconhecimento de culturas e identidades diferenciadas.

O desenvolvimento e aprofundamento dos saberes docentes na perspectiva intercultural em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas a fim de aprofundar os conhecimentos acerca dos componentes didáticos e pedagógicos da prática docente comporta-se como um mecanismo resistência ao modelo educativo imposto pela sociedade hegemônica.

Para alcançar um projeto educativo adequado à realidade vivida, é necessário algo maior. Entender a educação a partir de um pensamento crítico, onde os alunos são protagonistas de histórias e vidas, no contexto de valorização dos sujeitos e ambientes, além de constituir uma pedagogia pautada na interação entre educadores, educando e território, fortalecendo um processo de coexistência.

Os debates em torno da interculturalidade carecem de aprofundamento, de pensamento crítico, de políticas educacionais públicas, que possibilite a construção de uma sociedade justa e igualitária, revertendo e minimizando as problemáticas contemporâneas.

Diante dos pressupostos teóricos expostos, percebe-se o desafio em empregar práticas educativas com cunho intercultural por parte dos professores, no intuito de oportunizar as diversas realidades, além de construir um novo caminho para a educação frente às demandas da contemporaneidade.

Nesse sentido, a pesquisa acadêmica sobre a temática desenvolve um papel crucial nas investigações e análises de práticas, as teorias e modelos e as concepções que envolvem a formação docente, compreende a importância da garantia de um processo participativo com a participação dos inúmeros segmentos educacionais, por meio de ambientes de discussão das inquietações e desafios colocados, assim como as possibilidades de enfrentamento das diversas realidades.

Dentre as contribuições apresentadas, podemos demarcar a possibilidade de aprofundamento das discussões acerca da interculturalidade na formação docente e a busca de alternativas metodológicas no intuito de garantir processos de ensino referenciados. Levando consideração às diversas realidades, instituições e sistemas de ensino nos seus territórios, respeitando as peculiaridades sociais e econômicas, como também as diferentes etapas e modalidades de ensino, planejamento das atividades pedagógicas.

Desse modo, a garantia da interlocução contínua com os professores e a sociedade civil, com um canal de comunicação

transparente e democrático, de forma a construir um processo decisório participativo, é concebido como elemento indispensável para o enfrentamento das realidades. Pois, a educação demanda novos parâmetros de organização educacional, alterações conceituais e operacionais, que presume o repensar do processo educacional.

Referência

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas**.

Rio de Janeiro: PUC, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. CANDAU, Vera Maria (Org.)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011.

FAGUNDES, Angelise. **Amorosidade na formação de professores: transcendendo as fronteiras**. Editora: Universidade Federal do Amazonas-Manaus. Manaus, 2018. EDUA. pp.143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

NASCIMENTO, Nayara.; ANDRÉ, Tamara Cardoso. **A Importância da Educação Intercultural na Formação de Professores**. Pleiade, 14(31): 33-40, Jul.-Dez., 2020.

SCHLATTER, Margarete. GARCEZ, Pedro. (2009). **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO HÍBRIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sephora Santana Souza Ferreira

Universidade Federal Maranhão

sephorapedagoga@yahoo.com.br

Ilma do Socorro Santana Pinheiro

Universidade Estadual do Maranhão

ilmaspinheiro@gmail.com

Eliany Santos Alves Moura

Universidade Federal do Maranhão

Elianyalves2023@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência apresenta a vivência das professoras da educação infantil na Escola Municipal da zona rural, Dilson Ramos Bessa na cidade de São Luís - MA por meio das ações inseridas no projeto educacional intitulado Brinquedos e Brincadeiras Culturais, realizado entre o período de abril a maio de 2024 em três turmas da creche no turno vespertino com a faixa etária de 3 a 4 anos de idade. O objetivo deste ensaio é descrever uma experiência pedagógica com ações desafiadoras por meio do ensino híbrido em turmas de creche que colaboram para a aprendizagem significativa tendo como base a ludicidade na prática. Tem como metodologia a pesquisa descritiva e na abordagem qualitativa, caracterizando-se como um relato de experiência. O texto relata aspectos gerais do desenvolvimento das ações executadas durante a aplicabilidade do projeto no formato de ensino híbrido, bem como atividades desenvolvidas, resultados alcançados e relevância da experiência nas interações com as crianças por meio de um formato de ensino pouco utilizado na educação infantil. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dos impactos de um ensino híbrido na primeira infância e oferece recomendações práticas para aprimorar o processo do educar e cuidar em situação emergencial fora do ambiente escolar.

Palavras-chaves: Lúdico; brinquedos e brincadeiras culturais; ensino híbrido.

Introdução

Nos dias atuais a prática pedagógica na Educação Infantil ganhou maiores dimensões e espaço, evoluiu-se proporcionalmente a percepção e ao olhar dado aos direitos da infância nos anos iniciais de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia as ações de aprendizagem desta etapa de ensino, atribui a infância, como período de significativo desenvolvimento físico e mental, que gera os alicerces das capacidades cognitivas e emocionais futuras. Neste contexto, os serviços de Educação Infantil assumem um papel importante e, em complementação à ação da família, devem proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

As interações que ocorrem dentro dos espaços escolares na fase supramencionada são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança de maneira integral. Diante disso, destaca-se neste ensaio as experiências vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil com turmas da creche de 3 a 4 anos de idade com aplicabilidade de um projeto educacional intitulado **Brinquedos e Brincadeiras Culturais**. Neste relato de experiência iremos apresentar a prática pedagógica na educação infantil no ensino híbrido e refletir sobre os desafios e possibilidades destas ações.

Dessa forma, o objeto de estudo é a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil por meio do ensino híbrido. Desmembra-se em objetivos, como: desenvolver ações através do ensino híbrido para crianças e suas famílias e, também promover a ludicidade estimulando a participação ativa e colaborativa entre família e escola.

O Projeto em questão, teve como campo de estudo e aplicação, a escola Dilson Ramos Bessa da rede de ensino municipal de São Luís, localizada no bairro da Vila Esperança região.

Seu percurso metodológico contemplou, a orientação de blocos de atividades com direcionamento pelos professores aos

pais por meio de grupos de WhatsApp; aplicabilidade prática com as crianças em residência familiar e momentos presenciais em sala de referência com ações de brincadeiras culturais. Dentre as ações desenvolvidas destacam-se as interações lúdicas intencionais e direcionadas, houve também a elaboração e aplicação de blocos de atividades instrutivas com direcionamento semipresencial pelos professores nos grupos de WhatsApp. Paralelo a essas ações, ocorreram vivências aos sábados do que foi explorado durante a semana pelos blocos de atividades. Assim, buscamos conduzir os pais e familiares a ajudar com as propostas para a interação e vivência das propostas lúdicas com os direitos de aprendizagem e a sua garantia.

Para melhor compreensão do relato de experiência, buscou-se problematizar as ações que nortearam este estudo com base nos seguintes questionamentos: De que forma a prática pedagógica das professoras evidenciam a finalidade e garantem os direitos de aprendizagem da Educação Infantil com o ensino híbrido? Como o projeto foi proposto levando-se em conta o processo de aprendizagem lúdica? Quais foram os desafios e possibilidades das ações pedagógicas mediadas por este formato de ensino híbrido para crianças e suas famílias?

Metodologia

O estudo trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo e de abordagem qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características das ações, enquanto a pesquisa exploratória complementa a descritiva, proporcionando uma maior familiaridade do pesquisador com o seu problema de pesquisa e com a construção dos seus objetivos. O presente Trabalho, faz uso da pesquisa bibliográfica recorrendo a aporte teórico com o objetivo de conectar ideias sobre as experiências das ações desafiadoras no ensino híbrido em turmas de creche, com ações

pedagógicas lúdicas que visam corroborar para a aprendizagem significativa.

Tem como sujeitos professoras, crianças e as crianças da creche com idade de 3 a 4 anos. O campo de pesquisa foi a UEB Dilson Ramos Bessa, localizada no Bairro Vila Esperança na Cidade de São Luís - MA. A proposta da prática pedagógica foi executada no período de abril a maio de 2024 em dois momentos: a interação com as crianças e orientação aos pais por meio das ferramentas do whatsapp de experimentos educativos em blocos e interação presencial em sala de referência no período regular de ensino com culminância aos sábados.

Desta forma, a pesquisa é fruto da participação dos pesquisadores no contexto do projeto didático pedagógico brinquedos e brincadeiras culturais realizado no formato híbrido, em decorrência da referida escola ter passando por reforma, e ser está a estratégia escolhida e discutida com os pais como mais viável para a interação junto às crianças.

Discussões dos dados – descrição da experiência

O conceito de infância evolui de acordo com o tempo e espaço que está inserido. Assim diz que a infância nos dias atuais, carrega a dinamicidade atribuída a compreensão do que é ser criança nos dias atuais. Legalmente em nosso país, a BNCC nos aponta que as crianças têm direitos, e dentro deles o de brincar é fundamental, constituindo-se também como eixo estruturante da Educação Infantil. Logo, é a linguagem mais importante, é a própria natureza da infância.

Logo, temos que é através do brincar que a criança ressignifica o mundo ao seu redor, atribuindo-lhe cores e formas, neste ato, realiza sua leitura de mundo se reconhecendo neste processo como indivíduo da sociedade. Segundo Corsaro (2002, apud CARVALHO, 2007) no momento que a criança brinca de fazer de conta, ela acaba desempenhando uma reprodução interpretativa dos elementos que contemplam a cultura na qual estão. Assim, os

brinquedos interferem com a reprodução que as crianças fazem da realidade de seus contextos.

Vale ressaltar, que o lúdico é o próprio contexto do brincar. É um meio pelo qual as crianças fazem experiências tais como: representação da realidade, experimentam e testam hipóteses sobre o mundo, confirmam impressões e exercitam a coordenação motora fina e grossa, participam de vivências investigativas e desenvolvem competências e habilidades indispensáveis a seu desenvolvimento integral, ou seja, o afetivo, emocional, motor, físico, psicológico e cognitivo. Neste sentido, Para Kishimoto (2010), a ludicidade para as crianças proporciona o desenvolvimento, já que além de ter a curiosidade, a segurança e a autonomia excitadas, ainda amplia a linguagem, a centralização e a cautela.

O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, aborda que a criança e o adolescente têm direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Nesse sentido, Segundo Corsaro (2002, apud CARVALHO, 2007) no momento que a criança brinca de fazer de conta, ela acaba desempenhando uma reprodução interpretativa dos elementos que contemplam a cultura na qual estão. Assim, os brinquedos interferem no conhecimento de mundo que as crianças fazem da realidade de seus contextos. O projeto “Brinquedos e Brincadeiras Culturais” à comunidade escolar, traz em sua intencionalidade tal entendimento.

Dentre as ações desenvolvidas destacam-se as interações lúdicas na escola com brinquedos e brincadeiras direcionadas cuja culminância foi feita aos sábados, houveram também a elaboração e aplicação de blocos de experiências com direcionamento semipresencial pelos professores nos grupos de WhatsApp.

Vale também, destacar que esta ação moveu o planejamento de todas as ações escolares. Desde as temáticas escolhidas em planejamento à vivências e interações realizadas dentro e fora das salas de referências. A mobilização das famílias e responsáveis, a própria escolha metodológica da estratégia do ensino híbrido foi imprescindível aos resultados positivos do processo.

Logo, a intencionalidade educativa trazida pelo lúdico faz com que a criança ao brincar, pense e analise sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. Já o brincar de faz de conta, guarda em sua espontaneidade a integração entre a estimulação do conhecimento do corpo, desempenho físico, elasticidade, criatividade e imaginação, bem como facilita a interação social por meio de valores que são apreendidos durante as brincadeiras culturais.

O ensino Híbrido neste cenário, veio agregar alternativas de mediações com as crianças e famílias estabelecendo vínculos didáticos e afetivos caracterizando-se pela alternância entre as atividades online (síncronas e assíncronas) e presenciais. Conforme Lilian Bacich (2015) “é um modelo de educação que combina o ensino presencial com o online, com a participação do aluno em atividades estruturadas, estimulantes e planejadas em ambos os ambientes”.

Considerações finais

O viés lúdico da prática pedagógica híbrida na realidade do projeto Brinquedos e brincadeiras culturais da Escola Dilson Ramos Bessa, deu-se desde já pelo seu planejamento com experimentos e vivências de aprendizagens contextualizadas à cultura local. No qual as crianças tiveram a oportunidade de apresentar também de suas residências parte de suas realidades, conforme a evolução das atividades direcionadas em blocos e via whatsapp.

A significância da aprendizagem deu-se também mediadas ao reelaborar de suas ideias, sentimentos e falas mediadas em fotos, imagens e vídeos das práticas que obtiveram a devolutiva de suas demandas.

O envolvimento das famílias ao processo também foi marcante às crianças que obtiveram o acompanhamento familiar. Quanto as habilidades desenvolvidas no período de sua execução junto às crianças. Pode-se perceber claramente que as crianças que se integraram ao processo híbrido, conseguiram um retorno mais tranquilo quanto ao seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Entretanto, houveram desventuras neste processo também, tendo em vista, que a comunidade em que fora implementada o projeto estudado, consiste em uma comunidade de baixo poder aquisitivo que atende em sua maior parte famílias em situação de fragilidade social da zona rural. Assim, mesmo que o formato de ensino tenha sido escolhido pelos pais e ou responsáveis, após explicação em reunião, ainda há a barreira do acesso a internet à algumas famílias devido a questões monetárias.

Outro problema transcorrido fora o fato de algumas famílias não poderem participar das atividades online de modo síncrono, pois os pais e ou responsáveis só chegavam em casa com celular à noite. Tendo a criança e seu responsável este horário para escutar e ou ter acesso as orientações realizadas pelos professores nos seus respectivos grupos de WhatsApp.

Referências

BACICH, Lilian. et al. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. NOVAIS, Ivanilda de Almeida M. Ensino Híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 17 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, R. S. de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,

29, 2007, Caxambu. Anais...Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16.
Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. de. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica / teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSOR DO ENSINO REGULAR: EM BUSCA DO ENSINO COLABORATIVO

Andressa Jorgeana da Silva Ferreira

Mestranda da Universidade Estadual do Maranhão

andressajorgeanafe@gmail.com

Lucas Luan dos Santos Silva

Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF/M

lucasluann18@gmail.com

Resumo: Este estudo investiga a relação entre os professores de ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de São Luís – MA, e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de alunos inclusos. A pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, realizado por meio de questionários online devido à pandemia, apontaram que, embora haja uma boa relação entre os docentes, a prática de ensino colaborativo precisa ser aprimorada para potencializar a aprendizagem. A importância do planejamento coletivo e da formação continuada dos docentes são destacadas como fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas eficazes, conforme a Política Nacional de Educação Especial.

Palavras-chave: Prática docente, Atendimento Educacional Especializado, Ensino-aprendizagem.

Introdução

A Educação Especial no Brasil, respaldada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem se integrado ao ensino regular com o objetivo de promover a inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais. Este estudo foca na análise da interação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores de sala regular, explorando como essa colaboração afeta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos. O problema central investigado é a eficácia da prática colaborativa entre esses dois grupos de professores e suas implicações para a evolução dos alunos na escola regular.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem descritiva e explicativa, utilizando métodos bibliográficos e documentais, além de um estudo de caso realizado em uma escola pública de São Luís – MA. Os dados foram coletados por meio de questionários elaborados no Google Forms, dada a restrição de contato presencial imposta pela pandemia. O questionário foi aplicado a professores do ensino regular e do AEE, além de gestores e coordenadores da instituição. A análise dos dados envolveu a interpretação das respostas à luz da literatura existente sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas colaborativas.

Discussão dos dados

Os resultados revelam que a relação entre os professores do AEE e os professores de sala regular é geralmente positiva, mas a prática de ensino colaborativo ainda necessita de melhorias significativas. A análise sugere que a troca de informações entre os docentes ocorre, porém, de maneira informal e não sistemática. A literatura aponta que a colaboração efetiva e o planejamento conjunto são essenciais para a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas, como destacam Bueno (1993) e Santos, Makishima e Silva (2015). A falta de um planejamento formal e a necessidade de formação continuada para os professores são questões críticas identificadas neste estudo.

Considerações finais

A pesquisa conclui que, apesar de haver uma base de cooperação entre os professores do AEE e do ensino regular, ainda há desafios significativos na integração e colaboração efetiva. É essencial que as escolas adotem práticas de planejamento coletivo e promovam a formação contínua dos docentes para melhorar a inclusão e o desempenho dos alunos com necessidades especiais. Este estudo contribui para o entendimento das dinâmicas de colaboração em ambientes inclusivos e oferece recomendações para aprimorar as práticas pedagógicas no contexto da educação especial.

Referências

- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005**. Brasília, 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

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

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Oscar Celestino da. **O planejamento escolar e sua importância para o processo de inclusão integração com pessoas com necessidades especiais**. EDUSP, 2013, São Paulo.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios em Administração**. 15ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

A REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO QUE ENSINA MATEMÁTICA

Vilmar Martins da Silva

EMA, CESB

villmartins@hotmail.com

Resumo: A Matemática como componente curricular do ensino fundamental dos anos iniciais pode ser ensinada por meio da relação de ensino e aprendizagem que privilegie o diálogo, as experiências e formas contextualizadas de raciocínio lógico, distanciando-se de sentenças que, muitas vezes, afastam os alunos da curiosidade de aprender. Esta é uma preocupação que deve ser constante nos cursos de pedagogia, pois eles, em sua base acadêmica, não formam especialistas na matemática, porém, o pedagogo, uma vez formado, necessita trabalhar este componente curricular em todos os anos do fundamental anos iniciais. Possivelmente essa realidade lhe trará dificuldades em dominar certos conteúdos matemáticos, uma vez que eles não são trabalhados durante o curso de formação. Em alguns cursos são vistas formas metodológicas de atuação na matemática, mas conceitos, representações gráficas, fórmulas e estratégias para representar a resolução de problemas se tornam deficientes. A pesquisa do doutorado em desenvolvimento, tem por finalidade analisar a formação continuada de professores pedagogos em integrar os Registros de Representação Semiótica em suas práticas de ensino de matemática, bem como o desempenho conceitual e atitudinal na resolução de problemas matemáticos e do cotidiano. Como resultado parcial da pesquisa, obtidos por meio das análises dos dados coletados, à luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica pretendede-se apontar possíveis melhorias para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Formação. Pedagogos. Representação. Semiótica. Matemática.

Introdução

O propósito da pesquisa é chamar a atenção para a formação inicial do pedagogo e a sua aproximação com o ensino da matemática, uma vez que este profissional quando sai da academia, adquiriu poucos ou quase nenhum conhecimento específico desta área para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental. Sabendo-se, principalmente, que nesta etapa de ensino é o pedagogo quem geralmente precisa dar conta de todas as disciplinas do currículo escolar.

Por acreditar que a resolução de problemas matemáticos possibilita múltiplas estratégias de solução de problemas com extensa diversidade de representações semióticas, ressalta-se a importância dessas representações para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de forma a desenvolver uma aprendizagem significativa por meio de interação e ludicidade. Duval (2009) alerta para o fato de que o aluno para ter sucesso nas atividades matemáticas, precisa mobilizar e coordenar diferentes representações semióticas na resolução de uma mesma tarefa proposta.

Diante dessa realidade, propõe-se neste estudo uma aproximação entre a formação de pedagogos com as representações semióticas, para que estes futuros profissionais [alguns já atuam antes mesmo da formação] a partir de processos reflexivos estabeleçam diferentes maneiras de pensar, de compreender, de agir e de solucionar problemas matemáticos na sala de aula e na vida pessoal. Assim, a formação do pedagogo será mais comprometida com o conhecimento conceitual e com as práticas que devem ser desenvolvidas na área da matemática.

A centralidade da discussão sugerida neste ensaio ganha mais sentido quando trazemos questões relacionadas a Teoria dos Registros de Representações Semióticas - TRRS - envolvida na formação inicial de professores pedagogos que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

Sabe-se, dessa forma, que a Matemática sempre acompanhou a humanidade desde períodos pré-históricos. Mesmo que de maneira

intuitiva, o ser humano sempre manifestou necessidade de comunicar-se com o seu semelhante, para assim informar as suas necessidades de sobrevivência. No entanto, por ser tão antiga tal necessidade e, posteriormente, ter surgido os símbolos que representam os números, essa Ciência, necessária à vida humana não tem sido, em sua grande maioria, ensinada de modo significativo.

O ponto de interesse que incita a pesquisa justifica-se na ênfase da utilização da TRRS na formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estes saem da academia sem formação específica na área, e isso proporciona, de certa forma, hiatos no conhecimento docente. Para isso, busca-se analisar evidências da contribuição dessa teoria na formação destes profissionais, pois acredita-se que esta etapa de ensino seja a base que sustenta os conhecimentos mais simples da matemática, servindo-se como pilar para abstrair conhecimentos mais complexos.

A relevância social deste estudo tem uma contribuição não só para a área de conhecimento à qual o projeto se insere, mas para todas as outras áreas e deve ser trabalhado de modo interdisciplinar para um melhor resultado tanto nas aprendizagens sistemáticas quanto na vida prática social, pois os processos que fazem parte da matemática acompanham os indivíduos em todos os lugares.

Metodologia

Tipo da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso, descritivo, de abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste em uma interpelação detalhada de um contexto, ou indivíduos, de uma única fonte de conhecimento ou de um acontecimento específico.

A pesquisa será descritiva. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa possui como objetivo a descrição das características de

uma população, fenômeno ou de uma experiência. Em relação à abordagem qualitativa, como diz Minayo (2000), é caracterizada por um conjunto de técnicas de análise que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, visa obter a descrição do conteúdo das respostas obtidas, efetuando deduções lógicas (inferências) e justificadas. Em se tratando da análise quantitativa, Minayo (2000), afirma que esta investigação tem como característica o campo, a prática e os objetivos, trazendo à luz dados, indicadores e tendências que podem ser quantificadas.

Participantes da pesquisa

A pesquisa será feita com 40 futuros professores pedagogos que já trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A alocação da amostra será feita de forma proporcional, ou seja, cada estrato terá na amostra a mesma proporção de professores pedagogos da IES pública escolhida. Será garantido o sigilo quanto à identificação das informações obtidas pela participação, exceto os responsáveis pelo estudo.

Vale ressaltar que aos que aceitarem participar do estudo serão informados os procedimentos, objetivos, riscos e benefícios, para assim estarem cientes da proposta e das intenções da pesquisa. A pesquisa oferece riscos mínimos aos pesquisados, por se tratar de uma abordagem descritiva exercida diretamente.

Os benefícios, mesmo que não sejam diretos, gerarão conhecimento de domínio público sobre a temática.

Instrumentos para coleta de dados

Para coleta de dados, a pesquisa adotará o seguinte: a) um questionário semiestruturado, b) entrevista, c) diário de campo e d) observação.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 128) “é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério

predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”.

Este instrumento é de suma importância para a coleta de dados, pois permite que o pesquisado apresente respostas precisas, dê sua opinião de modo dinâmico sem que para isso precise ser identificado.

Durante as entrevistas e observações, será utilizado o diário de campo para registrar as observações pertinentes à pesquisa. O diário “é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações”, tendo como objetivo registrar de maneira detalhada e sistematizada, os acontecimentos, as rotinas e as ocorrências observadas (MINAYO, 2000).

A entrevista é definida como um instrumento de coleta de dados muito utilizado em pesquisas qualitativas. Conforme Lakatos e Marconi (2009, p. 278) “o objetivo da entrevista é compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados”. No que concerne aos questionários, Campoy (2018, p.175) enfatiza que “o questionário é um procedimento considerado clássico nas ciências sociais para obtenção e registro de dados”. Sua versatilidade, rapidez na aplicação e o baixo custo

fazem com que este método seja um dos mais utilizados na investigação.

Juntamente às abordagens predefinidas, será realizada uma análise bibliográfica em documentos oficiais que norteiam o ensino no município de Bacabal, como as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para assim, comparar os dados obtidos e apontar possíveis melhorias no ensino.

Discussão dos dados

A Matemática sempre foi um “problema” na vida de muitas pessoas, principalmente no ambiente escolar, quando esta passa a ser estudada de maneira formal. O ensino da Matemática surge para muitos, cercado de dúvidas e desafios, necessariamente nesse

ambiente, pois os professores precisam dar conta de desenvolver competências inerentes à disciplina, despertar o interesse do educando, romper com o quimérico de que esta ciência seja complexa ou difícil de ser compreendida.

Nos espaços escolares e não escolares o que não faltam são tentativas de explicações para o fato de a matemática ser de difícil compreensão, como má ou a não formação do professor, condições desvantajosas de trabalho, programas de ensino e currículo que não dialogam entre si, escassez de troca de ideias entre os próprios professores, falta de tempo por parte de alguns para a dedicação integral com a disciplina, entre outros fatores.

Como efeito dessa compreensão, Serrazina (2012) enumera alguns fatores que não podem faltar na formação dos professores dos anos iniciais:

- a) encontrar explicações corretas do ponto de vista da matemática compreensíveis aos alunos; b) utilizar definições matemáticas adequadas e compreensíveis; c) representar ideias matemáticas de diferentes formas; d) interpretar e julgar do ponto de vista matemático e didático as questões, as resoluções, os problemas e as observações dos alunos [...] (SERRAZINA, 2012, p. 266).

Esses fatores conduzem à reflexão sobre a necessária relação que a formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais deve ter com a prática educativa, levando em consideração a complexidade do ofício docente, a dinâmica de aprendizagens dos alunos e a socialização dos conhecimentos matemáticos produzidos pela humanidade. Assim, pensar a formação matemática do professor dos anos iniciais implica em compreender que essa formação não se esgota em assimilar conteúdos sentenciados, mas em estabelecer relações com elementos da vida social. Permite-se dizer que esta Ciência está presente dentro e fora dos muros escolares, de modo que o professor possa perceber “que a Matemática é, efetivamente, uma disciplina dinâmica e viva e reage, como qualquer manifestação cultural [...] (D’AMBROSIO, 2006, p. 42).

Essas concepções incorporam novas medidas para responder tais demandas, o que reforça um olhar mais crítico sobre as conduções teórico-metodológicas dos professores em suas formações para garantir ações planejadas e coerentes com princípios de ensino voltados

Considerações finais

Numa perspectiva de produção e apropriação do conhecimento, vale destacar que a Matemática, sendo componente curricular de todo o ensino fundamental pode ser ensinada por meio de uma relação de ensino e aprendizagem que privilegie o diálogo, as experiências e formas contextualizadas e significativas de raciocínio lógico, distanciando-se de sentenças que, muitas vezes, afastam alunos da curiosidade de aprender.

Desse modo, surge a problemática que sustentará o processo de construção dissertativa e desenvolvimento do estudo: como os estudantes do curso de pedagogia concebem e solucionam situações-problema que envolvem os Registros de Representação Semióticas, uma vez que estes não têm formação acadêmica específica em matemática?

A formação do pedagogo à luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, uma vez que esses registros permitem compreender a matemática por meio de um sistema de comunicação, de organização e ordenamento de um determinado objeto estudado.

Referências

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teorias e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. São Paulo: Nacional, 1998.

CAMPOY, A. T. J. **Metodologia da investigação científica**. Manual para elaboração de teses e trabalhos de investigação. Paraguai: Marben, 2018.

D'AMBROSIO, U. História da Matemática e Educação. *In: Cadernos Cedes* 40. História e Educação matemática. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DUVAL, R. Registros de representação semióticas e funcionamentos cognitivos da compreensão em matemática, *In: MACHADO, S. D.A. Aprendizagem da compreensão em matemática: registros de representação semiótica* 2. ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2009.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTAELLA, L; **O que é semiótica**: São Paulo: Brasiliense, 2018.

SERRAZINA, M.L.M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *In: Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6. nº 1, p. 266-283. 2012. Link: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/10>.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DO PROFESSOR DO AEE NAS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO MARANHÃO

Suely Alves dos Santos Machado

Universidade Federal do Maranhão

suelyalves.52@gmail.com

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Universidade Federal do Maranhão

mariwall@uol.com.br

Rosana de Carvalho Vilanova

Universidade Federal do Maranhão

rosannacarvalho21@gmail.com

Resumo: Este artigo discute a atuação do coordenador pedagógico e a prática do professor do AEE nas salas de recursos multifuncionais. O objetivo é investigar de que forma o coordenador pedagógico tem contribuído com a materialização das práticas do professor do AEE. A metodologia pauta-se na pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se entrevista semiestruturada a cinco professores da rede pública estadual de São Luís. Os resultados indicam que a intervenção do coordenador é imprescindível para que barreiras sejam rompidas e os alunos público-alvo da Educação Especial possam ser acolhidos em uma escola que atenda a todos, sem nenhuma forma de discriminação.

Palavras-chave: Inclusão. Coordenador Pedagógico. Salas de Recurso Multifuncional.

Introdução

Sabe-se que o coordenador pedagógico tem um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola. Sua atuação e seu trabalho podem

contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Portanto, o coordenador pedagógico, enquanto elemento fundamental na articulação e coordenação dos processos educativos pode tanto contribuir para a materialização das políticas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência, assegurando-lhes a permanência e o sucesso, como pode ainda as contrapor através da omissão com esta causa.

O problema central deste estudo está na análise das dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com PAEE nas escolas regulares. Apesar das políticas públicas existentes, a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é precária, prejudicando a efetividade da inclusão. O objetivo deste estudo é examinar o contexto histórico e atual da educação especial no Brasil e discutir os desafios e soluções para a efetivação de uma educação, de fato, inclusiva.

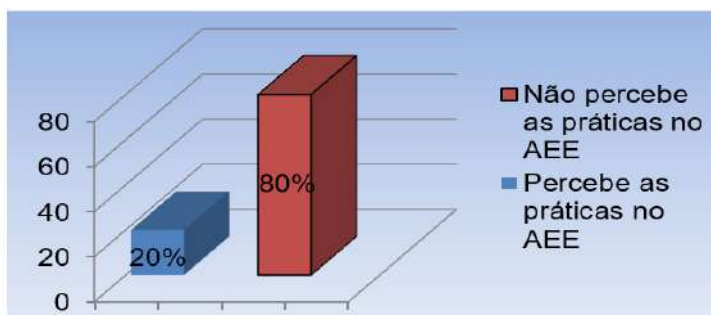
Metodologia

O presente estudo se baseou em uma revisão bibliográfica detalhada sobre a história e a prática da educação especial inclusiva no Brasil. As principais fontes de dados foram documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Declaração de Salamanca, a Declaração de Guatemala, e textos acadêmicos de autores como Mantoan, Caiado e Costa, que discutem as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na inclusão escolar. Além disso, dados empíricos foram coletados por meio de gráficos que ilustram a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais e o envolvimento dos coordenadores pedagógicos.

Discussão dos dados

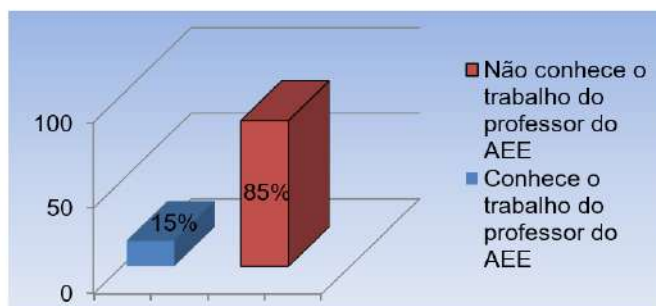
Os gráficos apresentados na pesquisa foram analisados para identificar a lacuna existente entre as práticas pedagógicas ideais e a realidade vivida nas escolas. Foram feitas três perguntas principais aos professores: (1) Se eles percebiam as práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais; (2) Se conheciam as ações realizadas pelos professores do AEE; e (3) Se o coordenador pedagógico promovia atividades para integrar os alunos do AEE com os demais alunos do ensino regular. Observa-se os gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Práticas Pedagógicas/Professor do AEE



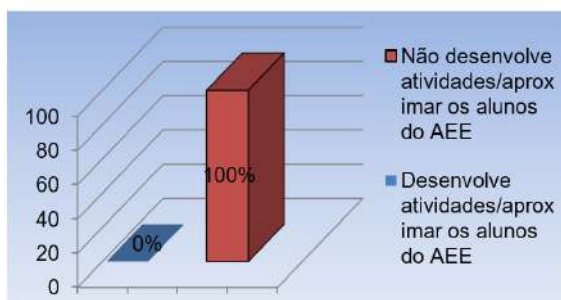
Fonte: Suely Alves dos Santos Machado

Gráfico 2 - Conhece o trabalho do professor do AEE



Fonte: Suely Alves dos Santos Machado

Gráfico 3 - Coordenador/Aproximação alunos do AEE e os do ensino regular



Fonte: Suely Alves dos Santos Machado

Os dados coletados indicam que há um grande desconhecimento por parte dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais. Cerca de 80% dos professores afirmaram não ter conhecimento das atividades realizadas pelos professores do AEE, evidenciando uma falta de articulação entre o ensino regular e o AEE. Isso revela uma falha significativa na comunicação e na integração dos diferentes setores da escola, o que acaba impactando negativamente a inclusão de alunos com PAEE.

A análise dos gráficos também destaca a falta de envolvimento dos coordenadores pedagógicos no processo de inclusão. Apenas 15% dos professores afirmaram que os coordenadores pedagógicos desenvolvem atividades para aproximar os alunos do AEE dos demais estudantes. Essa falta de iniciativa contribui para a segregação desses alunos, que acabam participando de poucas atividades coletivas e permanecem à margem do processo educacional.

A literatura utilizada no estudo sugere que a formação docente inadequada é um dos principais entraves para a inclusão efetiva.

Segundo Xavier (2002), a competência do professor para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais é fundamental para a transformação da escola inclusiva. Contudo, sem o apoio de uma formação continuada e a devida valorização

profissional, os professores permanecem despreparados para enfrentar os desafios da inclusão.

Além disso, Mantoan (2001) argumenta que a inclusão escolar não se limita aos alunos com deficiência, mas também deve englobar outros grupos marginalizados, como alunos de baixa renda e aqueles que enfrentam discriminação racial ou de gênero. Esse ponto é essencial, pois evidencia que a luta pela inclusão é parte de um esforço maior pela democratização da educação, que deve incluir todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Considerações finais

Os resultados do estudo apontam para a necessidade urgente de reavaliar as práticas pedagógicas e a estrutura organizacional das escolas brasileiras, de modo a garantir uma inclusão escolar de fato. A formação docente precisa ser revista para que os professores tenham as competências necessárias para trabalhar com a diversidade nas salas de aula. Além disso, é imprescindível que haja uma maior articulação entre o ensino regular e o AEE, com o envolvimento ativo dos coordenadores pedagógicos e de toda a comunidade escolar.

O estudo conclui que, embora haja políticas públicas avançadas em termos de legislação, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta muitos desafios. É necessário um esforço coletivo para superar as barreiras institucionais e culturais que impedem a plena participação dos alunos com PAEE nas escolas regulares. A inclusão não pode ser apenas um ideal teórico; deve ser uma prática cotidiana, sustentada por uma estrutura escolar adequada e por profissionais preparados para lidar com a diversidade.

Em resumo, a inclusão escolar no Brasil depende de mudanças profundas em todos os níveis do sistema educacional, desde a formação dos professores até a infraestrutura das escolas e a gestão pedagógica. Apenas assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a

uma educação de qualidade e à plena participação na vida escolar e social.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF, 2006.

CAIADO, K. R. M. O Trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: BAUMEL, Roseli C. R. C.; RIBEIRO, Maria Luiza S. (Orgs.) **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-79.

DIRETRIZES da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Uma escola mais que especial.** 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_mais_que_especial.htm>. Acesso em: 5 set. 2016.

MONTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.16.htm>>. Acesso em: 21 set. 2016.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

A AUTONOMIA DOCENTE VIA DISPUTA POLÍTICA COM OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Cleberte Alves da Silva

UFPB

cleberte100@hotmail.com

Ângela Cristina Alves Albino

UFPB

e-mail: angela.educ@gmail.com

Fernanda Gezielle de Oliveira

UFPB

fernandagezielle@outlook.com

Resumo: O texto aborda a influência de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, nas políticas curriculares brasileiras, destacando a implementação da BNCC. Essas instituições promovem reformas que buscam padronizar a educação e aumentar uma falsa eficiência, limitando a autonomia dos professores. A pesquisa discute a percepção dos docentes, com dados coletados por meio de questionários, indicando que a BNCC reduz a flexibilidade e dificulta a adaptação do currículo às realidades locais, tensionando a autonomia pedagógica.

Palavras-chave: BNCC; Autonomia docente; Currículo.

Introdução

A análise das políticas curriculares perpassa por uma ampla gama de redes que modificam, influenciam e ditam os currículos, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Bernussi, 2014).

Tais organismos influenciam, cada um à sua maneira, nas políticas locais utilizando-se de ferramentas para avaliar e relatar os avanços ocorridos. A OCDE é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), a UNESCO instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018). Por isso a escola é um local e um ponto crucial na seleção, preservação, transmissão das concepções de competências, valores, normas e ideologias (Apple, 1982).

A partir dessas análises, através do projeto “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: significações em torno da autonomia docente” do Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba, temos buscado compreender como a autonomia dos professores tem se desenvolvido em relação às normas e diretrizes instituídas pelos órgãos reguladores da educação, tendo foco para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é obrigatória para todos os sistemas educacionais no Brasil.

Como o conceito de autonomia pode variar entre os professores, utilizamos o método de pesquisa qualitativa com uma abordagem interpretativa, baseada nos significados atribuídos pelos participantes.

Metodologia

A pesquisa se deu por meio de um canal no *YouTube*, chamado “Vozes do Currículo”, onde ocorrerem lives formativas com professores da educação básica. Esse espaço permitiu o diálogo e a troca de experiências docentes. Além disso, uma página no *Instagram*, “@vozdocente100”, foi criada para compartilhar notícias relacionadas à profissão de professor. Também foi aplicado um questionário via *Google Forms*, com o objetivo de obter uma visão mais ampla sobre a questão da autonomia docente, além de uma pesquisa bibliográfica.

Discussão

O apanhado de dados obtidos a partir do *Google Forms* contou com o escopo de 12 respostas a respeito das condições de trabalho docente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observa-se que 41,7% dos professores afirmam que a implementação da BNCC limitou a organização dos conteúdos previstos para a série/ano, enquanto 25% afirma que a BNCC ajudou no planejamento dos conteúdos ou melhorou a organização dos conteúdos e 8,3% acreditam que a implementação não alterou suas práticas pedagógicas. Pereira e Oliveira (2014) acreditam que a proposta de um currículo comum nacional tem como pressuposto a universalidade do conhecimento científico, previamente estabelecido através dos conteúdos curriculares. Além disso, na perspectiva da autonomia docente, os dados obtidos no presente trabalho expressam como

a autonomia docente se enfraquece no contexto em que o currículo é significado como um guia que orienta o professor sobre aquilo que deve ensinar, estabelecendo uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa (Pereira e Oliveira, 2014, p. 35).

O documento "Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe" construído e publicado pelo Banco Mundial, quando trata do gerenciamento de políticas de reforma do magistério, aponta que "devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso" (Banco Mundial, 2014, p. 48). Podemos relacionar essa visão do Banco Mundial com os atuais posicionamentos das proposições e reformas nas políticas educacionais brasileiras que vêm surgindo nos últimos anos, pois se o professor é responsável pelos resultados educacionais e tem autonomia sobre as políticas reformistas que ameaçam seus interesses, essas entidades internacionais precisam atuar sobre os limites da autonomia docente para ter sucesso na inserção de seus

interesses nas políticas educacionais e nos currículos formadores da mão de obra.

Na perspectiva do currículo, de acordo com Dourado e Siqueira “há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores”, além disso, a Base reitera na educação brasileira “um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação” (Dourado & Siqueira, 2019, p. 295).

Ressaltamos que, conforme Ladeira, Ladeira e Ferreira (2020, p. 11), “não se faz educação pública de qualidade, quando os interesses estão voltados para a geração de riqueza e não formação de uma sociedade melhor, mais justa, emancipadora, crítica e plena em todas as suas necessidades”.

Considerações finais

A análise das influências internacionais sobre as políticas curriculares brasileiras, especialmente no que tange à implementação da BNCC, revela uma tensão entre as diretrizes externas e a autonomia docente. Organismos internacionais desempenham um papel central na formulação de políticas que buscam padronizar e mensurar a qualidade da educação, muitas vezes priorizando a eficiência e o controle dos resultados. Entretanto, como evidenciado pelos dados coletados e pela literatura, essas reformas frequentemente limitam a capacidade dos professores de exercerem plenamente sua autonomia pedagógica. Segundo Albino (2015), a autonomia docente é constantemente tensionada pela implementação de políticas curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC, ao estabelecer parâmetros nacionais obrigatórios, impõe um currículo comum que, embora vise a garantir uma formação mínima e equitativa, também gera desafios para os educadores, que têm suas escolhas didáticas limitadas. A percepção de muitos professores, conforme os resultados da

pesquisa, é de que a BNCC impõe barreiras à flexibilidade e à adequação dos conteúdos às realidades locais e às necessidades específicas de seus alunos, colocando os docentes muitas vezes como executores das diretrizes estabelecidas por especialistas, reduzindo seu papel na construção ativa do currículo.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - **Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8677#:~:text=A%20autonomia%20%C3%A9%20urna%20palavra-chave%20no%20texto%20das%20pol%C3%ADticas>.

Acesso em: 8 out. 2024.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho, Alfredo Aquino. Revisão de Heitor F. Costa, José E. Andrade. 3. ed. São Paulo: **Routledge & Kegan Paul**, 1979.

BANCO MUNDIAL. Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D.C, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. Investigação de mudanças nos mecanismos de ensino e aprendizagem em cursos de química a distância. 2014. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde->

13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

LADEIRA, Thalles Azevedo; LADEIRA, Thacio Azevedo; FERREIRA, Matheus Lopes. O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com os organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas. **Research, Society and Development**, v. 9, n.8, e507985067, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5067>

PEREIRA, Talita Vidal & OLIVEIRA, Veronica Borges de. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**. v. 15, n. 39, p. 24-42, (2014): Currículo, Políticas e Trabalho Docente.

A CENTRALIDADE DE UM PROJETO (DE VIDA) NEOCONSERVADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO

Catarina Cerqueira de Freitas Santos

UFPE

catarina.csantos@ufpe.br

Micaela Balsamo de Mello

UFBA

mikabalsamo@gmail.com

Rodrigo da Silva Pereira

UFBA

rodrigossilvapereira@ufba.br

Resumo: A proposta deste artigo é discutir como o Projeto de Vida, elemento central do Novo Ensino Médio, expressa o avanço da pauta neoconservadora em articulação com o neoliberalismo nas políticas e práticas educacionais. Constata, a partir de uma revisão de literatura, que além da presença de uma perspectiva individualista, que não contempla aspectos estruturais que articulam raça, classe e gênero, também subverte a função da docência, uma vez que o professor é percebido como *coach*, limitando seu potencial crítico em consonância com o ideário propagado pelo Movimento Escola Sem Partido.

Palavras-Chave: Política Educacional; Neoconservadorismo. Reforma do Ensino Médio. Projeto de Vida.

Introdução

No contexto de crise do Capital, neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e parcela da nova classe média profissional se aliaram em uma coalização de forças que se opunha à ampliação de direitos de grupos minoritários, incluindo às conquistas da classe trabalhadora (Apple, 2003). Essa coalizão, a partir da década de 1980, constituiu uma Nova Direita nos EUA,

também denominada como Aliança Conservadora. A Aliança Conservadora, embora não seja homogênea, tem se fortalecido em âmbito global. Harvey (2014) analisa que o neoliberalismo demanda a dissolução de laços de solidariedade social, transformando questões coletivas em problemas individuais, que devem ser solucionados a partir do mercado e, nesse contexto, o neoconservadorismo torna-se favorável para a aceitação de medidas autoritárias neoliberais, posto que busca “mobilizar uma cidadania submissa” (Lacerda, 2018, p.62).

O que difere o conservadorismo tradicional do neoconservadorismo é que os novos grupos endossam a relevância da defesa do indivíduo, da sua capacidade de escolha e do livre comércio articulada à tradicional pauta de “questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’”. (Apple, 2003, p. 68). Assim, no campo das políticas educacionais, a retórica do individualismo e da meritocracia, marca das políticas gerencialistas, também é reivindicada pelos neoconservadores, com a intenção de controlar o trabalho docente e difundir uma perspectiva de qualidade de educação restrita e mercadológica, ao mesmo tempo que advogam pela defesa de valores morais.

Escola sem Partido, *Homeschooling* e a militarização de escolas são exemplos de propostas claramente defendidas pelos neoconservadores. Consideramos, entretanto, que a capilaridade da aliança entre neoconservadores e neoliberais também tem se fortalecido por meio de políticas educacionais mais amplas, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM). Diante desse contexto, apoiados em uma breve revisão de literatura, propomos neste texto discutir como a inserção do Projeto de Vida no NEM, estabelecido inicialmente pela Lei nº 13415/2017 e atualizado pela Lei nº 14.945/2024, expressa um

avanço da pauta conservadora nas políticas e práticas educacionais.¹

Projeto de Vida Neoconservador

O campo da educação popular historicamente reivindicou a importância da educação para construção de projetos de vida (Braggio; Silva, 2023). Ocorre que a inserção do Projeto de Vida - PV como eixo na BNCC, não está ancorado na perspectiva educacional mais progressista, e sim nas prescrições de organismos internacionais que como Banco Mundial, recomendam que o PV funcionasse como fio condutor da educação da juventude (Braggio, Silva, 2023).

Dessa forma, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED orientou que os estados incluíssem em seus referenciais curriculares o PV como um componente curricular do Ensino Médio ou como um tema transversal. Como desdobramento, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 estabeleceu a criação de livros específicos para atender a essa demanda. No total, foram aprovadas 24 obras de 15 editoras diferentes (Braggio, Silva, 2023). Os livros foram orientados pela definição de PV expressa na BNCC:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade (s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472)

Chama a atenção para a definição do PV como uma resolução de desejos pessoais, sem que sejam articuladas pautas coletivas. O individualismo como princípio de conduta, acaba por determinar que os estudantes são os únicos responsáveis pelo sucesso ou

¹ Esse trabalho é um desdobramento da pesquisa financiada pelo Cnpq sob o título “O avanço conservador da Educação: como comunidades escolares articulam discursos hegemônicos”.

fracasso individual e as demandas sociais, no máximo, “constrangem seus desejos”. É perceptível que a discussão a respeito de projeto de vida não se origina de uma reflexão sobre condicionantes sociais marcados pela desigualdade, nem debate a necessidade de suprimi-los. Na sociedade brasileira, marcada pelo racismo estrutural, por exemplo, o silêncio da BNCC e das obras do PNLD em relação às pautas raciais é percebido no PV. Esse silêncio reforça um pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022) que naturaliza as opressões raciais e se beneficia delas. Nesse sentido, é funcional para os neoconservadores projetarem uma educação “sem gênero, sem cor, de ensino híbrido, estéril e sem relação professor-aluno, sem vida real” (Olska; Shiroma, 2023, p. 73).

Outro ponto relevante é que nos currículos das redes estaduais, o PV aparece associado muitas vezes a um empreendedorismo “cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos” (Catini, 2020, p. 61). Busca-se uma formação de trabalhadores que se tornem déspotas de si mesmos (Antunes, 2018), punindo-se por não cumprir metas ou se culpabilizando por questões que são exteriores ao seu controle.

Por fim, o professor que é designado para ensinar PV acaba se afastando dos conhecimentos construídos na sua formação docente e assume uma função de *coach*, pois “a tarefa de identificar, avaliar e preencher os déficits de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados e investimentos” (Catini, 2020, p. 58). Esse ponto se afina com o ideário neoconservador da Escola sem Partido, pois ambiciona cercear o potencial crítico da docência.

Considerações Finais

O PV como elemento central do NEM representa o avanço da agenda proposta pela aliança conservadora para educação

brasileira, haja vista que além de reforçar o individualismo como princípio moral, o empreendedorismo como perspectiva de trabalho, também limita os debates acerca de raça, classe e gênero e engessa o potencial crítico da docência.

Em julho de 2024, o NEM foi atualizado por meio da Lei nº 14.945/2024. Em que pese a garantia da obrigatoriedade de oferta dos componentes curriculares suprimidos em 2017 e o restabelecimento das 2400 horas para a BNCC na oferta regular, a revisão do NEM aprofundou a discrepância entre a formação básica e a profissional. Ademais, não houve alteração na concepção de educação que a sustenta e ela segue com suas características neoliberais e neoconservadoras. De todo modo, entendemos como necessários outros estudos sobre as reações e mobilizações da sociedade a respeito da presença das pautas neoconservadoras nas escolas.

Referências

- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003
- BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023041, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: terceira versão**. Brasília, 2018
- CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 6 jan. 2023.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, primitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

OLSKA, Bruno Augusto; SHIROMA, Eneida Oto. **Uma destruição interessada: reflexões sobre conservadorismo no governo Bolsonaro**. In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE NO PME DE CAMPOS SALES/CE

João José Tomaz Aquino de Moraes

URCA/PMCS - Sales/CE

joao.aquino@urca.br

Arlane Markely dos Santos Freire

USP/SME-Crato/CE

arlanemarkely@usp.br

Resumo: A proposta deste trabalho é discutir a concepção de qualidade, a partir do estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), articulado junto a políticas de avaliações externas e responsabilização. O cumprimento de metas vinculadas ao Ideb contribui para implementação de medidas de prestação de contas com base em seus resultados. O trabalho apresenta como o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Campos Sales/CE, define o Ideb como referência de qualidade e quais estratégias previstas a partir desse índice.

Palavras-Chave: Ideb. Campos Sales. Educação Básica. Avaliações externas.

Introdução

No contexto de um processo de reformas na administração pública, que se intensifica a partir de 1990, os ideais neoliberais se consolidam como grande chave para implementação de medidas regulatórias e a definição de políticas nacionais e internacionais. Nessa lógica, as propostas que emergem defendem um Estado que precisa redefinir suas ações e favorecer a descentralização dos seus serviços, com objetivo de maior eficácia e eficiência.

Na educação brasileira essas ideias adentram na agenda das prescrições, a partir da reforma gerencial, que tem início em 1990, e que passam a contribuir com a criação de mecanismos de

responsabilização, de controle e de avaliação. As políticas de avaliação externa implantadas, a partir de então, influenciam diretamente com a promoção de um processo de bonificação e/ou premiação que vai se consolidando nas redes de ensino e que tem como base os resultados das avaliações externas (Barbosa, Viera, 2013).

O estabelecimento de um sistema de avaliação tem início na década de 1980 com instituição do Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), pelo Ministério de Educação (MEC), que nos anos 1990 se reestrutura e passa a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ao longo dos anos esse sistema passa por diversas mudanças, passando a ser composto por avaliações que aferem o rendimento escolar por meio da aplicação de provas nas áreas de matemática e língua portuguesa.

Um dos mecanismos de expansão dessas avaliações é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dentro de um processo de implementação de políticas articuladas junto ao que estava proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb é calculado a partir das taxas de aprovação, obtidas no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos estudantes, coletadas pelos resultados do Saeb. Segundo Chirinea e Brandão (2015) o índice passou a ser propositor de políticas públicas, além de indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade educacional. Para Schneider (2017), a criação do Ideb representou um avanço em relação às condições de implementação de medidas mais auspiciosas de prestação de contas e de responsabilização que se articulam aos resultados de avaliações externas.

De acordo com Chirinea e Brandão (2015) Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade na educação brasileira. Considerando tal contexto, o presente trabalho analisa como as estratégias

vinculadas ao uso dos resultados do Ideb presentes no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 do município de Campos Sales. Com objetivo de compreender a concepção de qualidade articulada ao uso dos resultados das avaliações externas, o trabalho utilizou-se da revisão bibliográfica de pesquisas que tratam sobre o tema e da análise de documentos. O município em questão está localizado Campos Sales/CE é um município localizado na região sul cearense, mais precisamente no Cariri-oeste.

Ideb em foco no PME de Campos Sales/CE

Conforme materializado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, os municípios deveriam elaborar seus planos a partir da publicação da lei. Dado o exposto foram realizadas diversas conferências em todos os âmbitos do Estado, entre elas as redes municipais além de realizaram as suas também desenvolveram um levantamento de dados referente a educação local com objetivo de contribuir para a criação de seus PMEs, como é o caso do município investigado.

Publicado em 2015, o PME do município de Campos Sales/CE possui 20 metas e que estão em consonância com as diretrizes do PNE, entre elas a relativa a melhoria da qualidade da educação. A Meta 07 do PNE defini como objetivo central o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias previstas para o Ideb para as redes de ensino.

O PME de Campos Sales seguiu definições semelhantes ao que está posto no plano nacional ao definir em sua Meta 07 estratégias voltadas a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir as metas estabelecidas nacionalmente para o Ideb. Estabelece como central atingir médias nacionais do índice nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, de forma a contribuir com os resultados do ensino médio em 2021. É sabido que tais objetivos estão dentro de um contexto maior que se articula com a gestão da educação em todos os seus âmbitos. Além disso as estratégias

analisadas demonstram que os resultados do Ideb se tornam parâmetro para definir de forma direta ou indireta o padrão de qualidade das escolas da rede municipal do município em estudo.

Na Meta 07, o PME também um conjunto de estratégias voltada a análise e monitoramento, de forma individual do estudantes, referentes ao fluxo e desempenho escolar, com destaque aos que estão inseridos em turmas avaliadas nos exames padronizados. Destacamos aqui que por se trata de um município cearense soma-se também a cobrança na elevação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), pois estes são utilizados para repasses financeiros vinculados ao o Prêmio Escola Nota Dez e aos critérios para o rateio do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), de responsabilidade estadual.

No contexto do que defini a Meta 07 do PNE , destaca-se também: a interação com os entes federativos atrelados às avaliações nacionais mediante suas iniciativas; ampliação progressivamente as médias do Ideb ; definição e implementação de dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas; melhor definição de ações avaliativas internas e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares; alcance e permanência de resultados significativos do Spaace (Campos Sales,2015).

Doravante à essas estratégias, vemos que as avaliações externas ocupam lugar central e se associam a concepção de qualidade educacional, como citado anteriormente isso ocorre porque há uma articulação por meio das políticas que vão sendo implementadas, com destaque as de âmbito estadual. Todavia podemos afirmar que mediante nossa análise é possível perceber que as estratégias presentes na Meta 07 não apontam nesse documento de forma direta a criação de políticas ou programas de bonificação com base nos resultados, neste caso de âmbito municipal. Por outro lado, percebemos que há uma preocupação com os resultados do Spaace.

Desta feita, como instrumento condutor da qualidade da educação básica, o Ideb tem um grau elevado de responsabilidade nas escolas, haja visto, que iminentemente devem nortear os esforços para a execução das metas estabelecidas pelos governos. Nessa conjuntura, existem riscos sob a gestão escolar ao tempo em que há uma redução nas matrizes curriculares a incumbência das avaliações externas como Prova Brasil e Spaece interferem a forma de condução das práticas pedagógicas.

Para Coutinho (2012), as avaliações em larga escala têm um impacto significativo no currículo escolar e, conseqüentemente, no trabalho docente considerando que, “essas avaliações impõem regras que são colocadas em relação a avaliação dos alunos, que levariam, a uma tendência à padronização das práticas docentes e dos currículos” (Coutinho, 2012, p. 21). Nessa perspectiva, segundo Chirinea e Brandão (2015), o Ideb, escolares enquanto indicador de resultado e não de qualidade, ainda se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições. “A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos (p. 474)”.

Considerações Finais

Em suma as discursões em torno da definição do Ideb como referência de qualidade se vincula ao conceito de desempenho, tanto discente quanto docente, aos resultados das avaliações externas. A preocupação com estes ganha centralidade em planos de educação por ter se tornado um indutor de políticas. Ao analisar o PME de Campos Sales suas definições estão de acordo ao que já estava previsto no PNE, mesmo apresentando uma quantidade menor de estratégias, ao se comparar com o nacional, ele segue suas diretrizes. São os resultados do Ideb que mobilizam ações em todos os âmbitos. Cabe em pesquisas futuras analisar quais são os desdobramentos dessas iniciativas dentro da rede municipal pesquisada.

Referências

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013.

CAMPOS SALES. **Lei nº 520/2015**. Aprova o Plano Municipal da Educação PME, em consonância e alinhamento à Lei Federal 13.005/2014 e dá outras providências. Disponível em: https://www.campossales.ce.gov.br/arquivos/192/LEI_520_2015_0000001.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2024.

CHIRINÉA, Andréa Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em 09 de outubro de 2024.

COUTINHO, Magno Sales. **Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf>. Acesso em 09 de outubro de 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual, NARDI, Elton Luiz. Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Unijuí, 2019.

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DISPUTA:
REVISÃO INTEGRATIVA A PARTIR DA TESE “GESTÃO
DEMOCRÁTICA EM DISPUTA: ANÁLISE DA META 19 DO
PNE 2014-2024 A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE
MONITORAMENTO DO INEP”**

Ricardo Santos de Almeida

Universidade Estadual de Alagoas

ricardosantos@gmail.com

Gregório Luís de Jesus

Secretaria Municipal de Educação - Tucano BA

gregorio.escolas@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva-se por evidenciar os principais achados da tese intitulada “Gestão democrática em disputa: análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do INEP” (Jesus, 2024), do curso de Doutorado em Ciências da Educação, da linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional - Análise de Políticas Educacionais, na Pós-graduação em Educação da Universidad Gran Assunción, Paraguai, que busca compreender como as concepções de gestão democrática foram abordadas nos quatro relatórios referentes ao Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que foram produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) durante o período de 2014 a 2022 e suas implicações na Educação brasileira.

Palavras-chave: Educação brasileira. Neoliberalismo. Gerencialismo. Gestão Democrática.

Introdução

A Reforma do Estado, ocorrida nos anos 1990 no Brasil, teve um impacto significativo na gestão educacional, consolidando o modelo gerencialista como paradigma dominante adotando

mudanças de concepção exigindo “a reorganização das funções do Estado, à medida em que as atribuições de cunho patrimonialista e paternalista são substituídas por estratégias de redução de custos” (Clemente, 2015, p. 42). Para a crítica analítica explícita na tese descortinar as problemáticas do gerencialismo na educação brasileira problematiza-se o impacto da Reforma do Estado no modelo gerencialista na gestão educacional e revela-se “a influência de interesses mercantilistas no campo da política educacional, no Brasil, marcado por um Estado e por uma administração pública de viés patrimonialista em seu passado e presente” (Jesus, 2024, p. 20).

Denuncia-se a cooptação da educação pelo neoliberalismo a partir da adoção de “resultados quantitativos e de habilidades/competências para atendimento dos interesses econômicos” (Jesus, 2024, p. 44) dando outros sentidos ao projeto de educação para a nação brasileira, a de disputas internas e externas entre instituições a partir de *rankings*. A tese de Jesus (2024) apresenta uma análise crítica desse processo, demonstrando como a Reforma do Estado, orientada por princípios neoliberais, moldou a administração da educação, priorizando a eficiência e o controle de gastos em detrimento de uma formação integral e emancipatória.

Metodologia

Realizou-se a revisão integrativa que se trata de “um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (Souza et al, 2010, p. 102) para reafirmar as implicações da reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e do gerencialismo ampliado na gestão educacional.

Com o intuito de valorizar os principais achados da tese de Jesus (2024) que se utilizou da metodologia qualiquantitativa, explorou-se dados dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como um amplo

referencial teórico cujas discussões permeiam os conceitos de gestão educacional, reforma do Estado e políticas educacionais, para argumentar que a visão de gestão democrática na educação brasileira presente nos quatro relatórios do Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), produzidos entre o período de 2014 a 2022, se alinha ao modelo neoliberal, privilegiando a meritocracia e a gestão gerencialista em detrimento da participação democrática e da autonomia da comunidade escolar.

Discussão dos dados

No Brasil, a implementação da lógica do Estado mínimo, perceptível a partir da década de 1990, reduziu o papel do Estado como provedor de serviços públicos e transferindo responsabilidades para o setor privado, ou seja, “o Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada” (Carvalho, 2009, p. 1148). No âmbito educacional, essa lógica se traduziu na busca por uma gestão mais enxuta, com foco na otimização de recursos e na mensuração de resultados.

A tese de Jesus (2024) argumenta que a Reforma do Estado contribuiu para a implementação do modelo gerencialista na gestão educacional ao importar princípios da administração empresarial para o setor público, como a busca pela eficiência, a ênfase em resultados quantificáveis e a implementação de mecanismos de controle e avaliação e denuncia “a formação de personalidades humano-históricas requer respeito à democracia e suas ramificações, uma vez que a administração empresarial capitalista jamais conseguirá erguer uma escola que respeite as condições culturais do trabalho pedagógico” (Jesus, 2024, p. 164).

Ao tecer críticas sobre o ato do gerencialismo priorizar a desburocratização e a autonomia das escolas, transferindo responsabilidades para a gestão local, mas sem garantir recursos e suporte adequados denuncia a intenção de “aumentar a eficiência

e a efetividade dos órgãos e agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas de governo e de sua burocracia e assegurar o caráter democrático da administração” (Pereira et al, 2004, p. 109) contribuindo para a redução dos direitos sociais democraticamente em detrimento das novas exigências impostas pelo mercado que incentiva a competição entre as escolas, por meio da criação de rankings e sistemas de avaliação cujo objetivo é estimular a busca por melhores resultados. Logo, ao estimular a participação do setor privado na educação, por meio de parcerias público-privadas, concessões e outros mecanismos amplia-se o espaço para a privatização da educação.

No que concerne à discussão sobre as implicações da reforma do Estado e do modelo gerencialista na gestão educacional Jesus (2024) denuncia o aumento da precarização do trabalho docente decorrentes de processos a partir da redução das atribuições do Estado na educação quando se “entrega ao setor privado a competência para a execução de serviços públicos” (Jesus, 2024, p. 64) corroborando para a “interpenetração dos interesses privados na execução de atividades e ações do setor público” (Jesus, 2024, p. 64) reforçando a redução do investimento público na educação, com a priorização do controle de gastos e a transferência de responsabilidade para o setor privado.

Quando se explicita a ênfase na formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e humanística denuncia-se a transferência da “educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (Cabral Neto, 2009, p. 45) reafirmando-se o alinhamento aos interesses do capital esvaziando os indivíduos de sua condição humana, através de uma educação gerencialista, mitigando sistematicamente seus direitos sociais e reduzindo os educadores e educandos brasileiros na condição de consumidores.

São a partir do esvaziamento do conceito de gestão democrática, com a ênfase na meritocracia e na eficiência

administrativa, que se desconsideram as desigualdades sociais e a necessidade de participação da comunidade escolar defendidos pelo gerencialismo. Chamamos atenção para o Documento Final da Conae (2010) que nos desperta para possibilidades que rumam à superação do gerencialismo, que é a gestão democrático-emancipatória cujos fundamentos se alicerçam na promoção de “condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente” (Conae, 2010, p. 43-4).

Conclusão

A tese de Jesus (2024) defende que a gestão democrática deve ser um processo de construção coletiva, e ampara-se no Documento Final da Conae (2010) que nos diz que “a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesmo, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas” (Conae, 2010, p. 43-4). É com a participação de todos os atores da comunidade escolar, visando à superação do modelo gerencialista e a construção de uma educação emancipatória e de qualidade social que nos contrapomos ao modelo de gestão educacional gerencialista, bem como ao regime de acumulação que a instituiu.

A necessidade de resgatarmos o papel social da educação e da escola pública se faz necessária, pois ao combatermos a mercantilização da educação e defendermos o investimento público na educação como garantia do direito à educação de qualidade para todos a partir da gestão democrática efetiva se fortalece a participação da comunidade escolar, com poder de decisão sobre os rumos da escola, e a formação de gestores e professores comprometidos com a justiça social e a emancipação dos indivíduos.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024.

CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: França, Magna; Bezerra, Maura Costa. **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009, p. 169-204.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática**. 178 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

CONAE. **Documento final:** construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010.

JESUS, Gregório Luís de. **Gestão democrática em disputa:** análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do Inep. 178 p. Trabalho Final de Pós-Graduação do Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – Pedro Juan Caballero, Paraguai, Ano 2023.

PEREIRA, Sueli Menezes; BECKER, Analígia; FURTADO, Ariadne Schmidt. Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da Gestão. **Revista gestão em ação.** Salvador, v. 7, n. 1, p. 25-35, jan./abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein.** v. 8, p. 1, 2010, p. 102-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

A EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTAS DO PROGRAMA AFIRMATIVA: BASTIDORES DE UMA PESQUISA SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO ESCOLAR

Kely Silva Santos

Uneb

kelysilva1808@gmail.com

Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos

Uneb

vicsantiago461@gmail.com

Marcia Torres Neri Soares

Uneb

mtsoares@uneb.br

Resumo: Este artigo objetiva discorrer sobre experiência advinda da participação como bolsistas do projeto de pesquisa intitulado “Currículo, Inclusão e Deficiência - Curr(in)ciência”, do Programa Afirmativa desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI*, Serrinha-BA. Os dados do projeto, construído com base na metodologia de pesquisa bibliográfica, indicam a relevância de discutir condições para/na inclusão de estudantes com deficiência com o foco no currículo escolar. Como resultados, o estudo indica a relevância do projeto para acadêmicas em formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como a possibilidade da continuidade da pesquisa sob novas perspectivas metodológicas.

Palavras-chave: Programa Afirmativa. Deficiência. Bolsistas.

Introdução

Estudantes com deficiência e os modos de participação no currículo escolar têm alcançado centralidade no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Currículo, Inclusão e Deficiência

- Curr(in)ciência”. O projeto é realizado no interior do Programa Afirmativa da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI, Serrinha-BA*.

Iniciado em 2023, o projeto engloba três subprojetos, a saber: **subprojeto I** A deficiência e o currículo escolar: um estudo à luz das produções acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb *Campus XI*; **subprojeto II** Produtos sobre o currículo escolar e a deficiência: entrelace com Mestrados Profissionais da Uneb e **subprojeto III** Entre produções e sugestões acerca do currículo escolar e a inclusão educacional: a vez do vídeo (in)formativo. Tais subprojetos encontram-se em fase de finalização e estão sob responsabilidade de três bolsistas, graduandas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb, *Campus XI, Serrinha-BA*.

No tocante ao presente estudo, além desta **Introdução**, apresentamos a seção **Metodologia e objetivos: a compreensão dos subprojetos**. Em seguida discorremos sobre as vozes das bolsistas participantes na seção **O Programa Afirmativa sob o olhar das bolsistas: diálogos e reflexões acerca dos dados**. Desse modo, apresentamos as **Conclusões** do texto, esperando promover novas possibilidades de análise em pesquisas vindouras.

Metodologia e objetivos: a compreensão dos subprojetos

Nesta seção explicitaremos, brevemente, os subprojetos mencionados à introdução deste estudo. Com base na metodologia de pesquisa bibliográfica (Rodrigues, 2007), tais subprojetos ratificaram a visibilidade da discussão curricular sobre condições de desenvolvimento de estudantes com deficiência no espaço escolar.

O **subprojeto I** pretendeu analisar os textos advindos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb *Campus XI, Serrinha/BA*, dos últimos cinco anos, com ênfase na demarcação teórica sobre o modo de organização curricular para participação de estudantes com deficiência sob a perspectiva da inclusão educacional.

Por seu turno, o **subprojeto II** objetivou investigar produtos oriundos do mestrado profissional da Uneb, dos últimos cinco anos, relacionados ao currículo escolar e a inclusão de estudantes com deficiência e suas respectivas contribuições para o entendimento de suas especificidades e possibilidades de participação em contexto sócio educacionais.

Já o **subprojeto III** objetivou produzir um vídeo (in)formativo contendo produções e sugestões acerca do currículo escolar e a inclusão educacional de pessoas com deficiência, bem como depoimentos curtos das bolsistas versando sobre sua inserção no campo da pesquisa.

Conforme acreditamos, os subprojetos abrem caminhos para futuras pesquisas sobre currículos comprometidos com a inclusão de estudantes com deficiência e atenção às necessidades específicas.

O Programa Afirmativa sob o olhar das bolsistas: diálogos e reflexões acerca dos dados

De início, o desenvolvimento dos subprojetos partiu da leitura e discussão de textos, a exemplo de “Tradução para as palavras diferenças/deficiências” (Magalhães, 2011) e Diniz (2007), quando analisamos e discutimos sobre o contexto histórico a partir das comparações e estigma desde os primórdios, bem como a compreensão da deficiência como produção social.

O subprojeto I foi comprometido em razão de, a partir da pandemia da Covid 19, o Colegiado não ter conseguido catalogar os trabalhos publicados, haja vista isso ter acontecido, até o ano de 2019 no formato físico. Desse modo, nossa participação se deu no levantamento teórico acerca do tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos últimos 05 anos com os descritores “Currículo Escolar; Deficiência; Política de ação afirmativa”. Assim, analisamos 18 estudos, dentre os quais, 05 relacionados ao nosso objeto (Botelho, 2019; Mohana, 2020; Sobreira Filho, 2020; Costa, 2021; Oliveira, 2021).

Segundo dados do subprojeto II, a análise se deu a partir da leitura dos trabalhos publicados no *site* do mestrado profissional da Uneb. Foi possível notar, dos 340 trabalhos analisados, apenas 14 trabalhos versarem sobre o objetivo da pesquisa realizada. Utilizando uma pesquisa ampliada nos apropriamos das leituras com um olhar mais aprimorado. Em seguida foram construídos relatórios acerca das análises dos trabalhos. Durante o processo surgiram algumas dificuldades, dentre elas a principal foi a localização de alguns *sites* para a realização do estudo.

Na realização do projeto III foi necessário levantar informações sobre participantes do Programa Afirmativa. Desse modo, elaboramos um formulário com 12 perguntas objetivas como por exemplo, idade do bolsista, ponto de vista de sua contribuição para formação futura, possibilidade de tema ser utilizado e discutido em sua defesa no Trabalho de Conclusão de Curso, realidade e dificuldades vivenciadas no decorrer da elaboração do projeto, dentre outras questões para conhecer mais de perto a realidade e experiências discentes.

Diante das experiências vivenciadas até aqui, os desafios encontrados não impossibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, antes proporcionou criar estratégias para superá-los e alcançar objetivos. O vídeo curr(in)ciência, ainda não finalizado, visa contribuir ao perfil investigativo de discentes da graduação sobre o desafio de incluir estudantes com deficiência e a relevância em participar de projetos dessa natureza.

Os sub projetos foram importantes, haja vista identificar contribuições para o campo da educação de estudantes com deficiência. Entretanto, identifica-se a necessidade de ampliar o número de trabalhos com essa discussão.

Conclusões

A participação como bolsistas do Programa Afirmativa proporcionou a construção de uma experiência importante para

nossa condição de discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com base no estudo realizado, discutir a inclusão à luz do currículo escolar revelou-se como um campo fértil de informações, conceitos e contribuições teóricas e inúmeros desafios para nossa formação inicial. A participação em eventos, leitura e publicação de textos, têm nos desafiado a acreditar em nosso potencial e possibilidades de associar o desenvolvimento do projeto ao nosso percurso formativo. A delimitação da participação apenas por estudantes cotistas indica uma ação relevante no cerne das políticas de ação afirmativas. Desse modo, reiteramos a relevância do projeto para nossa formação, assim como a possibilidade da continuidade da pesquisa sob novas perspectivas metodológicas.

Referências

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Desafios da inclusão no ensino superior**: narrativas de uma universitária com Síndrome de *Down*, 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2019.
- COSTA, Ana Paula da Silva da. **Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência**: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento

científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial Fortaleza: Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002. p. 21-34.

MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Políticas públicas de educação inclusiva:** desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial no IF goiano. Concepções e ações político-pedagógicas. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior:** novas tessituras para o campo da docência universitária. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

SOBREIRA FILHO, José de Mello. **Políticas públicas de educação inclusiva:** interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre. 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: ANÁLISE DA POLÍTICA IMPLEMENTADA COM AS(OS) PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karoliny Reis Pereira

UEMA

karolreispereira28@gmail.com

Resumo: O presente trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Gestão Educacional e Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), apresenta uma análise sobre a Política de Formação Continuada de Professoras(es) implementada no município de Paço do Lumiar (MA). O estudo ocorre a partir da seguinte problemática: como tem sido feita a gestão da política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paço do Lumiar (MA)? O estudo tem como objetivo geral, analisar a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA), pela necessidade de examinar fundamentos, recursos e orientações para o planejamento, a prática e o acompanhamento de formações na referida Rede Municipal. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: descrever recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos, bem como estratégias de implementação como local, duração e frequência utilizados na prática de Formação Continuada; apreender as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos com as(os) professoras(es) da Rede Municipal; verificar formas de acompanhamento da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente desta rede. Utilizamos da observação colaborativa e entrevistas gravadas, além do perfilamento dos participantes da pesquisa. Nos processos metodológicos, ancora-se no método dialético, considerando

os aspectos sociais e históricos, tendo um caráter descritivo e com a utilização do estudo bibliográfico, documental e de campo. Fundamenta-se em referencial teórico, como: Floriani (2008); Maués; Camargo (2022); Gatti (2008); Paixão (2015); Prada (1997); Militão e Leite (2013); Paro (2016); Freire (2001); Albuquerque (2021), dentre outros.

Palavras-chave: gestão; política educacional; formação continuada; professoras(es).

Introdução

Considerando a importância da Formação Continuada em Serviço para a qualificação docente, e a elevação da qualidade do ensino, o tema abordado neste trabalho é a Gestão da Políticas de Formação Continuada com professores e professoras da rede pública municipal de Paço do Lumiar (MA), com enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como bem afirma Minayo (2016), toda investigação se inicia com um problema ou pergunta, esta pesquisa tem como indagação principal: como tem sido feita a gestão da política de formação continuada com as(os) professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública do município de Paço do Lumiar (MA)? Para o desenvolvimento da pesquisa é traçado um percurso teórico-metodológico que, pode ser entendido como um planejamento, e como sequência minuciosa de métodos e procedimentos científicos em que, nesta investigação, fizemos a opção por uma abordagem quanti-qualitativa pela defesa de que, essa relação dialética é necessária para a compreensão pretendida.

O principal objetivo desta pesquisa é compreender a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA). E os objetivos específicos que o compõem são: descrever recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos, bem como estratégias de implementação como local, duração e frequência utilizados na prática de Formação

Continuada, na Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar(MA); identificar as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos com as(os) professoras(es) da Rede Municipal; verificar as formas de acompanhamento e avaliação da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente desta rede. elaborar uma Proposta Pedagógica de Formação Continuada, cujo público-alvo seja a Gestão Educacional da SEMED, com indicação de bibliografia que trate sobre a Formação Continuada e Comunicação, seus respectivos conceitos e concepções, bem como recursos tecnológicos e materiais, estratégias didático-pedagógicas, e espaços de reflexão e produção que propiciem a comunicação e as construções coletivas com as(os) professoras(es) da Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar (MA).

Metodologia

Partimos da revisão de literatura, de documentos municipais relacionados a política de formação em questão como o Plano Municipal de Educação, revisado em 2022, bem como, de legislações pertinentes – nacionais, como a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e estaduais, como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

Para Kaufmann (2013) a unidade principal de referência é a palavra gravada. Na explicação, Paixão (2015, p. 42) “Os dados qualitativos são recolhidos de modo que a palavra registrada no gravador se torna o elemento central do dispositivo e deve servir como guia para analisar os sentidos e as mediações”, neste caso, em situação formativa descrita pelos/as sujeitos/as da pesquisa. Por isso, a pesquisadora faz o exercício “[...] de se colocar intensamente na escuta” (Kaufmann, 2013, p. 81).

Por sua importância, e apoiados em Minayo (2016) esta pesquisa realizou observações colaborativas, com o objetivo de observar as formações continuadas em desenvolvimento, no momento de sua execução. Além disso, foram feitas entrevistas gravadas com a equipe responsável pelas Formações Continuadas com as(os) professoras(es) dos anos iniciais, técnicos do Departamento de Currículo e Avaliação e Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, onde as pessoas discorreram livremente sobre os assuntos tratados sem perder de vista a indagação que havia sido formulada.

O campo de observação colaborativa e os sujeitos/as envolvidos/as nessa etapa da pesquisa foram, respectivamente: a Secretaria Municipal de Educação em Paço do Lumiar, e a equipe técnica responsável pelas Formações Continuadas, a saber Coordenações dos Anos Iniciais, Currículo e Alfabetização e Coordenação Pedagógica, por entendermos que são esses os sujeitos que planejam, organizam, implementam e avaliam as formações em serviço.

Discussão dos dados

Os resultados da investigação obtidos até o momento estão relacionados com os objetivos geral e específicos delimitados e reformulados no início da pesquisa. Quanto aos recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos utilizados na implementação das Formações Continuadas em Paço do Lumiar (MA) com as(os) professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental, identificamos com os relatos dos participantes da pesquisa, que existem necessidades latentes que dificultam este processo formativo.

Os materiais didáticos, embora apresentem a qualidade necessária ao cumprimento dos objetivos propostos nas formações, são insuficientes em relação a quantidade. Algumas ferramentas como impressoras, computadores, projetores, precisam de melhorias e mais aquisições. Os recursos humanos, que se referem

a todas as pessoas que trabalham na implementação dessas formações continuadas, são satisfatórios, com uma equipe bastante competente e engajada nesta atividade.

Quanto ao local, duração e frequência, as formações continuadas ocorrem sempre no Prédio do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), numa parceria firmada entre a referida instituição e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os turnos em que as formações ocorrem são vespertino e noturno, pois tais períodos foram apontados numa enquête realizada com as(os) professoras(es) como os melhores horários para participação docente. No entanto, o percentual de presenças ainda é considerado baixo, estando em aproximadamente 40%, nas palavras da própria equipe formadora. São realizadas oito formações durante o ano, cerca de uma por mês, com duração de cinco horas, e com a garantia de um certificado de 40 horas que pode ser utilizado para fins de progressão salarial.

Quanto as abordagens teórico-metodológicas e intencionalidades políticas destas formações, foi possível perceber que se trata de uma Formação Continuada que coaduna predominantemente com o modelo clássico de formação, pois como aponta Amador (2019), caracteriza-se principalmente pelas parcerias firmadas entre municípios, estados e o governo federal com instituições de ensino superior, por meio de convênios para oferta de cursos de formação, para professoras(es) que estão em exercício.

Por fim, para verificar as formas de acompanhamento e avaliação da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente desta rede, observamos que a participação docente é registrada em planilhas de frequência, a partir das quais são emitidos os certificados para as(os) professoras(es), mas sem vínculo ou relação com a frequência registrada em cada escola.

Com os resultados alcançados, a compreensão sobre a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA) foi bastante satisfatória, e explicitou pontos importantes de avanços, necessidades, intencionalidades, finalidades e dificuldades, além de ter contribuído para o aprofundamento dos estudos sobre a Formação Continuada e a construção do PTT, com enfoque na comunicação entre os participantes, formadores e professoras(es), a partir das demandas apresentadas no campo de pesquisa por profissionais que estão em pleno exercício.

Considerações finais

A Formação Continuada é uma expressão da valorização e reconhecimento daqueles/as que preparam a base da educação em nossos municípios, estados e país, uma vez que, são estes profissionais que iniciam os processos de leitura, escrita, operações matemáticas fundamentais, conceitos científicos adaptados aos níveis escolares, estudos sobre acontecimentos históricos, dentre outros conteúdos e disciplinas escolares que contribuem para o desenvolvimento dos educandos. Por essa razão, analisar a maneira como a gestão educacional tem observado a política nacional de formação continuada e, mediante seus parâmetros, tem organizado, desenvolvido e avaliado essas formações, bem como seus resultados e impactos na educação básica no município de Paço do Lumiar, no que se refere à rede pública de ensino, foi uma experiência enriquecedora em muitos aspectos, mas principalmente profissionais e acadêmicos.

Com base nos trabalhos e demais publicações que tratam deste tema foi possível perceber sua relevância no desenvolvimento do trabalho com professores e professoras, por ser um elemento da composição do seu desenvolvimento profissional. Além deste ponto, as leituras nos remetem a problemáticas relacionadas às escolhas e implementações de políticas e programas que assegurem esse direito profissional, por parte do Estado e que resguarдем a qualidade social das formações em serviço.

Referências

AMADOR, J. T. Concepções e Modelos da Formação Continuada de Professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 6, p. 151-167, 2019.

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

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

PAIXÃO, M. S. E. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados**: os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA. Natal, 2015. 187 f.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Carolina Augusta Almeida Lima

UEMA

carol.lima1102@gmail.com

Regina Célia Vilanova-Campelo

UEMA

reginacampelo@professor.uema.br

Resumo: Considerando os aspectos históricos e as políticas educacionais, este resumo expandido objetiva compreender como a formação de professores reflete no processo de autoformação docente, no contexto brasileiro. As discussões apresentadas abordam os processos históricos da formação de professores, à luz das diretrizes das políticas educacionais brasileiras e suas influências no cenário educacional, bem como sua contribuição, reflexos e compreensão do conceito e/ou contradições da autoformação dos professores. A metodologia adotada é baseada em uma revisão bibliográfica de periódicos, livros, dissertações e teses de autores que fundamentaram as discussões sobre a formação de professores e a autoformação docente. Os resultados confirmam que as políticas educacionais, ao longo da história, têm uma influência significativa na formação de professores, o que se reflete na concepção e no papel da autoformação desses professores no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: formação de professores; educação brasileira; autoformação de professores.

Introdução

A formação de professores, essencial para garantir o direito à educação, é analisada a partir de seus processos históricos e das reformas educacionais. Desde o século XVI, a formação de docentes

foi marcada por dominação e abordagens tradicionais de ensino, voltadas a um grupo social dominante. Ao longo do tempo, o Estado brasileiro, por meio de órgãos como o Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a orientar a formação de professores, refletida na BNCC e na BNC-Formação.

No entanto, autores como Aguiar, Dourado, Bazzo, Scheibe e Saviani destacam o descompasso entre essas políticas e as necessidades reais da formação e valorização docente. A autoformação, como conceito, questiona essas influências históricas e explora o papel do professor em sua busca por autonomia e criticidade, indo além da prática docente.

Este resumo expandido busca entender como a formação de professores impacta a autoformação docente no Brasil, através de uma pesquisa bibliográfica que dialoga com autores como Coimbra, Ferreira, Fortunato, Hypolyto, Josso e Pinheiro. O artigo está dividido em três seções, abordando desde a metodologia, o histórico da formação e autoformação com discussões sobre os resultados e as considerações finais.

Percurso metodológico

Este estudo é uma pesquisa teórica de caráter qualitativo, realizada por meio de revisão bibliográfica. Utiliza dados e reflexões de artigos científicos, dissertações e teses, tanto em formato físico quanto digital. A análise se baseia em estudos já realizados, comparando dados e verificando informações (Severino, 2007).

Os resultados e discussões refletem como as políticas educacionais influenciam a formação de professores e o papel da autoformação no contexto brasileiro, revelando um afastamento da formação crítica e emancipatória na prática docente.

O processo de autoformação do professor: os reflexos e os aspectos da historicidade da formação de professores da educação brasileira

A compreensão do processo de autoformação docente exige uma análise dos aspectos históricos que moldaram a formação de professores no Brasil. Desde o período colonial, com a criação das primeiras escolas pelos jesuítas, até as recentes reformas educacionais, o modelo de formação passou por diversas transformações. A predominância do modelo normalista, focado em conteúdos e com pouca ênfase na pedagogia, evoluiu para uma tentativa de integração entre teoria e prática. Reformas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora críticas por seu viés neoliberal, buscam melhorar esse cenário. Contudo, a autoformação surge como uma resposta a esses desafios, colocando o professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Nos desafios da formação de professores, a importância atribuída à própria formação e às suas bases legais é enfatizada. Isso aborda a necessidade de reconhecer o papel da formação de professores em suas várias esferas. Coimbra (2020) e Saviani (2009) destacam suas contradições, que vão contra a maneira como a educação brasileira fundamenta suas concepções e orientação para a formação da criticidade dos sujeitos. Coimbra (2020, p.3) destaca a seguinte perspectiva: “A formação, nesse sentido, é compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira”.

Nas discussões, especialmente ao longo do percurso histórico, é destacado que após o período da ditadura militar e a subsequente transição para a democracia no Brasil, o modelo educacional em vigor ainda reflete características e elementos dos estágios iniciais do sistema educacional do país. Essas características questionam os dispositivos legais, não apenas a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

Nacional (LDBEN), mas também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC (Bazzo; Scheibe, 2019).

As críticas sobre a efetivação real da educação são realizadas com base na orientação da BNCC, exercendo uma influência significativa na prática educativa no Brasil. De acordo com as argumentações de Hypolyto (2019), entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas exercem um poder decisório que vai de encontro a uma formação de referência, controlando muitas fontes de manobras em benefício de poucos, afastando-se do princípio da equidade educacional. Essas críticas são complementadas pelo destaque dado à relação entre o currículo e as dinâmicas do saber-poder, postas por Pires e Cardoso (2020, p.74) na “[..]a seleção e a organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas com base em princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas”.

Na proposta de relação com o objeto de pesquisa da autoformação do professor, a discussão é centrada nas experiências de autoformação que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A trajetória dessa busca pelos professores, bem como as influências das políticas curriculares e as demandas das instituições educacionais, são consideradas à luz das macro políticas do contexto brasileiro.

Observou-se que, dentro do sistema de competição, competência e responsabilização do professor, a temática da autoformação permeia um cenário delicado, com referências focadas principalmente na BNCC. Isso aprimora o que Aguiar e Dourado (2019) afirmam sobre o direcionamento para a formação do sujeito produtivo e disciplinado. Diante das contradições apresentadas na política educacional, Coimbra (2020, p.18) reforça: “Afirmar e reafirmar que a realidade é assim mesmo, de forma cética ou fatalista, não condiz com a forma como concebemos a educação e, por consequência, a formação de professores/as”. Ele ainda complementa a contraposição entre formação e autoformação:

Compreender esta trajetória histórica, a partir de nosso saber docente (condicionado), pode contribuir para a leitura crítica deste cenário e a disposição de/para lutar por uma educação transformadora, por uma escola para todos e todas, por um ensino de qualidade como direito de crianças, jovens e adultos, na construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária. Esta é a forma como *trans-formamos* e resistimos juntos. (COIMBRA, 2020, p.18).

Nas discussões, frequentemente se reverbera um entendimento equivocado de que a autoformação do professor é uma responsabilidade dele como meio de competição e/ou compensação de sua profissão. Isso tende a ser visto como uma obrigação, estando ligado a manobras que visam a manipulação docente.

Nessa reflexão, a ideia de correção dos rumos da formação docente é posta por Silveira *et al.* (2021) em “em resgatar o papel social do professor retirando de suas costas as funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. As múltiplas atribuições conferidas aos professores agravam o sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade, especialmente entre os profissionais da educação básica”.

No cenário da formação e da autoformação de professores, as contribuições para configurar os momentos e períodos da vida em uma história, Dutra, Therrien e Nóbrega-Therrien (2021, p. 15) afirmam que “A existência do ser humano no mundo é um permanente “vir-a-ser”. A necessidade de desvelar esse mundo, de conhecê-lo, se faz presente em todos os momentos históricos”.

Esse percurso aponta um possível caminho a contribuir para que cada sujeito possa e tenha melhores condições de entender as contradições existentes na sociedade e no seu trabalho, a luz do real cenário, como Ferreira, Luna e Bissoli (2020, p. 253) com o “estar sempre atentos para as teias da realidade que engendram, como se fossem parte da vida cotidiana, espaços que devem constituir-se como específicos da vida não-cotidiana, como a formação de professores e à docência”.

A autoformação se integra em uma abordagem crítica para a formação do professor, ressaltando sua influência epistemológica e política na criação de espaços, tempo e ancoragens de resistência, sempre buscando a renovação da autoria, da autonomia e da emancipação do docente. Como Ferreira (2021, p. 71) afirma, “Diante do atual cenário nacional, promover a autoformação crítica é resistir/re-existir, é confrontar-se paradoxalmente”. Além disso, é revelado que a ancoragem da verdadeira autoformação é colocada em uma abordagem crítica para a formação do professor, buscando a renovação de sua autoria, autonomia e emancipação (Ferreira, 2021).

Considerações finais

A formação de professores e a autoformação docente no Brasil, analisadas historicamente, destacam a necessidade de desafiar políticas educacionais que limitam o acesso a uma educação transformadora e equitativa. O grande desafio da autoformação é fortalecer a criticidade e a resistência contra um sistema educacional que frequentemente favorece interesses minoritários e compromete a qualidade da educação.

Para avançar nessa discussão, é essencial explorar como as políticas de formação e a autoformação influenciam a trajetória dos professores e a formação contínua. É necessário superar as concepções tradicionais de formação docente e promover uma autoformação que verdadeiramente transforme a educação, conforme os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>.

Acesso em: 12 mar. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 91731, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DUTRA, M. de A.; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Temporalidades na vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-17, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75571>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Gw7yQBBDHV6DcJDMYdPxLPB/?format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita**: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. Tese (Doutorado em Formação de Professores) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_EDITH-MARIA-BATISTA-FERREIRA.pdf.

Acesso em: 5 abr. 2024.

FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes; LUNA, Rita Esther Ferreira de; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pesquisa com formação: construir (auto)conhecimento sobre a formação de professores formadores. *Revista Teias*, v. 21, n. 61, p. 246–257, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.46653>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/46653/33617>. Acesso em: 2 abr. 2024.

HYPOLYTO, A. M. BNCC, Agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201,

jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v25n55/1414-5138-sest-25-55-0073.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos histórico e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortês, 2007.

SILVEIRA, A. P.; PICCIRILLI, G. M. R.; FERREIRA, G. N. de O.; VETORAZO, F. H. G. Da performatividade à práxis: por um novo modelo de formação docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 18, p. 26 – 34, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4883654>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/354/275>. Acesso em: 18 mar. 2024

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Kalline Franciele Camboim

UFMA

camboim.kalline@discente.ufma.br

Neuzalina Irene Santos

UFMA

ni.santos@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

UFMA

carlos.dublante@ufma.br

Resumo: Este artigo partiu do recorte da dissertação intitulada “**A Representatividade dos Professores Em Conselhos Escolares de São Luís-MA**”, do curso de Mestrado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa em História, Política e Formação Humana e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional (GEPPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nosso objetivo foi buscar a compreensão dos desafios e possibilidades para a consolidação de uma gestão escolar democrática e de qualidade na perspectiva da legislação brasileira.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Democratização. Participação.

Introdução

Pela legislação de nosso país, o princípio da gestão democrática é assegurado legalmente desde a Constituição Federal de 1988 sendo reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Contudo, se faz presente um distanciamento entre o que diz a lei e o que se efetiva na realidade educacional brasileira.

Nesse pensamento, é preciso entender que a gestão democrática “não é um valor que pode ser instituído com a aprovação de uma lei. Ela é um ato político e implica participação e tomadas de decisão dos diferentes atores sociais no espaço escolar”. (Paro, 2008, p. 14). Desse modo, a gestão democrática abrange não somente a dimensão política para sua concretização, mas também social, a partir da participação da sociedade. Assim, os estudos em andamento buscam aprofundar e compreender quais os desafios a serem superados para a concretização de uma escola democrática e de qualidade.

Metodologia

O artigo fundamenta-se no materialismo histórico dialético e delineou-se pelo uso de procedimentos e técnicas metodológicas de abordagem qualitativa. Karl Marx e Fredrich Engels (1998) compreendem os processos sociais, considerando que a história é substrato material do homem com base em uma relação de acumulação material e força de produção advindas do capitalismo. Gasparin e Petenucci (2008) entendem os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético preconizados por Marx, da seguinte forma “A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); refere-se à materialidade.” Deste modo, a legislação apresenta uma interpretação sobre a gestão democrática, materializada por uma Lei. No entanto, há a necessidade de que esta não esteja somente articulada à teoria, mas que se torne uma prática materializada na realidade.

Discussão dos dados

Na aprovação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI é declarado a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), posterior à Constituição Federal reforça o princípio da gestão democrática ao

assegurar como direito dos pais de participação na vida escolar do estudante, assim como garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, no artigo 3, inciso VIII, vem reforçar que o ensino será ministrado com base nos princípios da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Com a promoção da gestão democrática na rede pública de ensino, em decorrência da legislação constitucional, os instrumentos de participação da comunidade na educação precisaram ser clarificados, por isso, a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) estabeleceu mecanismos direcionadores da gestão democrática na educação pública, no artigo 14. Dessa forma, a gestão democrática, vinculada ao ensino público tem nos termos legais, as orientações dos caminhos a serem perseguidos para uma gestão democrática. Para consolidar os princípios, salientam a participação dos profissionais da educação e da comunidade no projeto pedagógico e nos conselhos escolares para que se efetive a gestão democrática nas escolas.

Apesar da gestão democrática estar bem amparada legalmente, a legislação precisa ser traduzida para o campo concreto da escola, isso requer que a gestão democrática seja implementada na prática do gestor escolar e, conseqüentemente, no cotidiano da escola. Por compreender que a escola exerce importante função social junto à sociedade, precisamos priorizar a democracia como um ato educativo e isso se torna também uma responsabilidade da escola. Afinal, a democracia é a ação de sujeitos, que juntos, buscam o melhor para o coletivo. Por isso, visando concretizar o movimento participativo na escola enquanto espaço que ainda precisa ser democratizado, o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, referenciou o fortalecimento dos conselhos escolares e a participação da comunidade na escola por meio da Meta 19.

Desse modo, compete refletirmos as implicações do papel político que o gestor escolar possui ao ter a responsabilidade de

consolidar a gestão democrática na escola pública. Ao compreender que “a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza” (Souza, 2009, p. 159), a gestão democrática sob a demanda político está diretamente ligada ao Estado que em seus ordenamentos operam a relação de poder e que podem ser sentidos em todos os setores da sociedade, como no caso da escola.

Neste sentido, é indispensável que o(a) gestor(a) compreenda as características do sistema organizacional que estrutura a gestão democrática para que possa tomar decisões assertivas frente às demandas que lhe são atribuídas. Ao gestor(a) então é dado a autonomia na organização da escola conforme explicita o artigo 15 da Lei nº 9.394/96 “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

No entanto, a autonomia assegurada é ponderada, pois o(a) gestor(a) mesmo que dispunha dela, necessita observar as “normas gerais do direito financeiro público”, referente aos recursos financeiros que chegam até a escola. Dublante (2009, p. 72) reitera esse ponto ao dizer que “a autonomia presente na escola acontece de modo relativo”. Ou seja, a escola não dispõe de recursos próprios para manutenção de suas atividades, ficando restrita a gerenciar as verbas recebidas que muitas vezes não cabe no orçamento das necessidades da escola devido a “diminuição do papel do Estado na manutenção e desenvolvimento do ensino público” (Dublante, 2009, p.72).

Destarte a importância de conhecer os recursos complementares que são encaminhados às escolas para a execução das políticas públicas destinados à implantação dos programas de educação. Ao saber dos programas existentes, os(as) gestores(as) podem atuar junto à comunidade na captação de recursos para os projetos da escola, visando a melhoria do espaço educativo sem, contudo, eximir o Estado de sua responsabilidade primária.

Considerações finais

Como resultado parcial da pesquisa compreendemos que apesar das legislações preconizarem o fortalecimento da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, a prática democrática ainda precisa ser materializada no funcionamento da escola e isso requer o envolvimento da gestão e da comunidade. A gestão que fomenta a participação dos sujeitos nas decisões da escola representa mais que o cumprimento formal de uma lei, exerce um ato capaz de modificar a história, já que a lei menciona, mas não garante o cumprimento de escritos sem um movimento social que busque assegurar os seus direitos. Desta forma, o(a) gestor(a) escolar precisa estar consciente do impacto na sua atuação na comunidade, assim como compreender a dimensão política, econômica, cultural e social no qual a escola está inserida na sociedade.

Referências

BRASIL (2014). **LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasil.** 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT13615>. Acesso em: 15 de set. 2024.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de set. 2024.

DUBLANTE, C. A. S. **Gestão Escolar**: fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Luís-Ma. Orientadora: Prof^a Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho. 2009. 163f. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/167/1/CARLOS%20ANDRE%20SOUSA%20DUBLANTE.pdf> Acesso em: 15 set. 2024.

GASPARIN, J.L. PETENUCCI, M.C. **Pedagogia Histórico-Crítica da teoria a prática no contexto escolar**. rev.p.04.2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 01 de set.2024.

MARX, K, 1818-1883- **A ideologia alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels: introdução de Jacob Gorender: tradução Luís Claudio de Castro e Costa- São Paulo: Martins Fontes, 1998- Clássicos.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3^a Ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, A. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO GERENCIALISMO E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neuzalina Irene Santos

UFMA

ni.santos@discente.ufma.br

Kalline Franciele Camboim

UFMA

camboim.kalline@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

UFMA

carlos.dublante@ufma.br

Resumo: Este artigo partiu do recorte da dissertação intitulada “**Eleição de gestores(as) na rede pública municipal de São Luís/MA: avanços e recuos na democratização da gestão escolar**”, do Curso de Mestrado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa em História, Política e Formação Humana e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional (GEPPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nosso objetivo foi buscar a compreensão da gestão escolar no contexto do gerencialismo e da gestão democrática.

Palavras-chave: Gerencialismo; Gestão democrática; Gestão escolar.

Introdução

Neste artigo, fizemos uma análise crítica e reflexiva sobre o perfil da gestão escolar pública brasileira, destacando o contexto gerencialista e a concepção de gestão democrática. Demostramos que uma escola considerada democrática tem que ter gestores(as) descentralizadores(as), não autoritários(as) e que trabalhe de forma coletiva com os indivíduos que atual no cotidiano da escola e que os mecanismos de participações, como colegiados, conselhos

escolares, grupos de pais e demais representantes locais, sejam atuantes e efetivos nas tomadas de decisões do âmbito escolar.

Portanto, partindo dessa visão de democratização, verificamos na pesquisa realizada, que as escolas públicas são voltadas para a centralização de poder nos mandos do Estado, com pouca ou nenhuma participação da sociedade civil nas demandas das escolas. A gestão escolar é baseada na perspectiva empresarial, com maior ênfase nos resultados quantitativos, nos índices educacionais.

Dessa forma, percebemos que há necessidade da superação das barreiras autocráticas a favor da democratização da gestão escolar. Por esse motivo, não podemos negar que o perfil gerencialista e neoliberalista não contribuem para a efetivação das políticas sociais democráticas, principalmente, no espaço escolar. Todavia, sem democracia nos espaços da escola, fica mais difícil atingir a qualidade social na educação. Dentre os inúmeros desafios da escola, a democratização torna-se o mais desafiador para as políticas educacionais.

Metodologia

O artigo em questão, foi diecionado pelo pressuposto epistemológico do materialismo histórico e dialético, por considerarmos que o conhecimento se entrelaça pela teoria e pela ação, porque é através da práxis, que alcançaremos a transformação da realidade. Pois, acreditamos que todo processo de conhecimento se dá na relação entre teoria e ação, para o movimento de transformação social. Portanto, na visão de Karl Marx; Engels (1998), a vida social é inerente à prática, à medida em que, para ter transformação da história, é necessário fazer uma análise crítica da realidade histórica em uma perspectiva de mudança, no enfoque da dialética.

Para a concretização desse artigo, utilizamos a pesquisa bibliográfica de fonte primária, ajudou no levantamento dos saberes construídos sobre a temática. Conforme ressalta Gil (2002,

p. 45) que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A coleta de dados foi efetivada com os instrumentos de documentação. Assim, primeiramente, foram destinados ao levantamento bibliográfico, leituras e fichamentos de obras, análise documental da base legal da educação, com revisão bibliográfica sobre os estudos acerca da temática do processo de gestão democrática e gerencialismo.

Discussão dos dados

Há muitos anos, a terminologia administrador e diretor é baseada na perspectiva empresarial, onde a escola era gerenciada no viés capitalista, mas o significado de gestor torna-se mais abrangente, numa perspectiva não empresarial, a qual a escola não é direcionada para qualidade total e sim para o papel social da educação.

Logo, a gestão não sucumbe a administração, mas a transpõe, sendo mais abrangente, por possui um caráter dinâmico. Também pressupõe uma dimensão sociopolítica de ação para a transformação, participação, práxis e cidadania. Todavia, nos deparamos com um projeto de educação brasileira tensionado pelo sistema capitalista, com viés ideológico, político e social do construto de democracia. Por conseguinte, “a escola carece de concepções próprias, pois difere, enormemente das empresas, mas não se pode abster da administração” (TOSCHI, 2016, p. 174).

A gestão democrática, nas bases legais, foram sinalizadas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/796 e no Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13005/2014. São os documentos norteadores para a organização dos sistemas educacionais e gestão escolar, na esfera pública, conforme recomenda a meta 19 - “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão

democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]” (BRASIL, 2014).

Destarte, a LDBEN (Lei nº 9.394/96), enfatiza a gestão democrática dentro dos Princípios e Fins da Educação Nacional, conforme Art. 3, Inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

Todavia, o cerne do problema é a padronização da educação pública no modelo de gerencialismo educacional do ramo empresarial e da privatização das políticas sociais para instâncias não governamentais, porque elas visam à quantidade da produção econômica, em detrimento à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, utilizando o capital humano para atender a demanda formativa requerida pelos empresários.

As políticas públicas brasileiras na área educacional, seguem os padrões gerencialistas da base neoliberal, que procuravam nas leis do mercado e no método de gestão empresarial a forma de administrarem os órgãos públicos com baixa intervenção estatal, mas com mais eficiência e eficácia nas ações.

A gestão das escolas públicas foi moldada no perfil do gerencialismo com ações traçadas em planejamentos estratégicos, avaliações por critérios de desempenho, posições dos cargos e funções hierarquizadas, tomadas de decisões horizontais, descentralização, funcionários públicos com formação voltada para as múltiplas competências e habilidades gerenciais e incentivo às parcerias (CABRAL NETO, 1997). Essa lógica da gestão gerencial advinda das empresas privadas, principalmente das parcerias, torna a gestão escolar uma problemática, quando se almeja a gestão democrática na educação pública.

Considerações finais

Ao tratarmos das políticas educacionais para escolas públicas, é de fundamental importância refletirmos sobre a gestão

democrática e seus mecanismos de participação e, concomitantemente, repensar sobre as formas gestão implantadas e implementadas nas instâncias públicas. Nesse intuito, o presente artigo teve como objetivo apresentar sobre suas concepções de gestão democrática e gerencialismo das escolas públicas n brasileiras, por entendermos que as relações de poder no contexto educacional, perpassam pela cultura organizacional e, principalmente, pelas concepções de gestão escolar que esse processo está inserido.

Portanto, compreendermos que gestão democrática é um processo da democracia, é de fundamental importância nas políticas educacionais para sairmos das amarras do poder monocrático e do modelo de gestão gerencialista, típico da gestão empresarial. Digamos que ao longo dos anos, as políticas públicas para a área educacional vêm recuando-se da perspectiva democrática para o gerencialismo, face às diversas parcerias com ONGs e as empresas privadas, que gerenciam as pastas educacionais.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.
- _____. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 2, p. 287-312, 1997.

Gil, Antônio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOSCHI, M. S. Gestão dos sistemas de educação e da escola. In: **Organização da educação brasileira**. ROCHA, M. Z. B. P. (org). Brasília. Editora: Universidade de Brasília, 2016.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS METAS DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PNE (2014-2024)

Luciana Mesquita Nunes Santos Nascimento

UEMA

adv.lucianamesquita@gmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

UEMA

svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho, resultante de pesquisa, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), apresenta evidências iniciais sobre a implementação das metas de valorização dos profissionais da educação no âmbito do PNE (2014-2024). Na apreensão do objeto, o estudo apoia-se teórico-conceitualmente em Weber (2015), Jacomini, Alves, Barbosa de Camargo (2016), entre outros. Adotando uma abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), nos limites deste texto, utiliza-se como procedimento a análise de documentos oficiais, principalmente Relatórios de Monitoramento do PNE. O estudo reveste-se de relevância política, social e acadêmica, tendo em conta o objetivo a que se propõe, qual seja, analisar a implementação das metas de valorização dos profissionais da educação previstas no PNE vigente. A análise até aqui revela avanços quanto às Metas 17 e 18 do Plano, que tratam da remuneração, carreira e formação continuada dos profissionais da educação, mas, também, alguns desafios a serem superados para a efetivação dessas Metas, ao considerarmos limitações financeiras e dependência de repasses intergovernamentais, especialmente em regiões mais vulneráveis, como o Nordeste. Conclui-se que enfrentar o subfinanciamento da educação e promover a valorização dos professores da educação básica representa um desafio para o próximo PNE.

Palavras-chave: planejamento educacional; Plano Nacional de Educação; valorização dos profissionais da educação.

Introdução

O presente trabalho, apresentado ao XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste, IV Encontro Estadual da ANPAE-MA e II Seminário de Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP), é recorte de um estudo de dissertação de mestrado realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cujo objetivo é analisar a implementação das metas de valorização dos profissionais da educação, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Ao investigar esses impactos, espera-se contribuir para o debate sobre a equidade no financiamento da educação e para a formulação de políticas públicas que promovam uma valorização efetiva dos profissionais da educação em todo o Brasil. Para isso, o referencial teórico-conceitual do estudo é construído a partir da seleção de literatura, que inclui contribuições de autores como Weber (2015), Jacomini, Alves, Barbosa de Camargo (2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política pública voltada para o desenvolvimento a longo prazo da educação no Brasil. O primeiro PNE foi instituído em 1962, em um cenário de mudanças sociais e políticas. No entanto, foi com a promulgação da Constituição de 1988 que o plano adquiriu maior força normativa e consolidou a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios fundamentais do sistema educacional brasileiro, conforme destacado por Jacomini, Alves e Camargo (2016, p. 03).

A partir desse marco, o PNE ganhou centralidade nas políticas educacionais do país e a partir de então, passou a ser revisado periodicamente, sendo o mais recente instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. No âmbito do PNE, as metas 17 e 18 são especialmente voltadas para a valorização dos profissionais da educação. A Meta 17 estabelece o objetivo de

equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação básica pública com os rendimentos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final da vigência do PNE. A Meta 18, por sua vez, propõe a implementação, em todos os sistemas de ensino, de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior, pública e privada, que considerem, entre outros aspectos, a formação, o tempo de serviço e o desempenho dos profissionais.

Ambas as metas estão diretamente relacionadas à promoção de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação, abordando questões como remuneração justa, estabilidade e progresso na carreira. No entanto, a implementação dessas metas tem sido desafiada por problemas estruturais, como o subfinanciamento da educação, que limita a capacidade de estados e municípios de cumprir as diretrizes estabelecidas pelo PNE.

Como aponta Weber (2015), o reconhecimento de que a efetivação da valorização docente implica em um conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada (a ser executada em associação com as diversas esferas de governo e as instâncias formadoras) e políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, requer simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional do país. Face à problemática proposta, o estudo busca responder a seguinte questão: a implementação das metas de valorização dos profissionais da educação, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), garantiu avanços e conquistas para os professores da educação básica?

Metodologia

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, alinhando-se com as perspectivas de Bogdan e Biklen (1994). Essa abordagem é particularmente pertinente para investigar as dinâmicas e implicações das políticas de financiamento da Educação Básica,

especialmente no que tange à valorização dos profissionais da educação no âmbito do PNE. A pesquisa adota ainda uma perspectiva dialética, conforme recomendado por Kosik (2002), para explorar as causas, as relações e as implicações sociais e históricas do fenômeno estudado. Esta abordagem permite uma análise profunda que busca não apenas descrever, mas também compreender e explicar as transformações na vida humana e seus diversos significados dentro dos contextos culturais específicos.

Discussão dos dados

No atual estágio do estudo, já se pode fazer algumas inferências no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, como, por exemplo, o subfinanciamento, que se manifesta na incapacidade de garantir salários adequados e compatíveis com a importância da função docente e, de igual modo, o papel que os professores representam no atendimento da educação básica pública, assim como para a elevação dos indicadores de qualidade.

Essa constatação encontra respaldo no relatório do 5º ciclo de monitoramento do PNE (2014-2024) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e divulgado no ano de 2024, sinalizando que o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE para a valorização dos profissionais da educação em 2021 e 2023 evidenciam progressos e desafios em várias dimensões. Como avanço, todas as unidades da Federação implementaram planos de carreira e remuneração para os docentes até 2021, todavia, apenas 59,34% das unidades federativas estavam em conformidade com o Piso Salarial Nacional Profissional no ano-base da pesquisa, o que representa um desafio a ser superado.

O mesmo Relatório (BRASIL, 2024) mostra que 96,3% dos municípios haviam adotado Planos de Carreira e Remuneração para os professores da educação básica, demonstrando um amplo reconhecimento da importância de estruturas formais para a valorização docente. No entanto, os dados revelam que apenas 48%

dos vínculos docentes em redes estaduais e 65,8% em redes municipais correspondem a cargos de provimento efetivo, destacando a necessidade de políticas para garantir estabilidade e melhores condições de trabalho aos educadores.

Outro ponto notável destacado no Relatório é relacionado à Meta 17 que estabelece o objetivo de equiparar os salários dos professores das redes públicas de educação básica aos dos outros profissionais com nível de escolaridade equivalente. Entre 2012 e 2023, houve um progresso considerável, com o indicador da Meta 17, aumentando de 65,2% para 86,9%, refletindo um avanço de 21,7 pontos percentuais. No entanto, para atingir plenamente essa Meta, ainda é necessário um aumento adicional de 13,1 pontos percentuais. Esse déficit sublinha a necessidade contínua de políticas efetivas e de investimentos adequados em educação para garantir que os educadores sejam justamente remunerados, alinhando seus salários com os de profissionais de outras áreas que possuem formação equivalente.

Considerações finais

A análise da valorização dos profissionais da educação, o âmbito do PNE, revela a complexidade e os desafios enfrentados no atendimento da educação básica pública. Embora os documentos analisados mostrem avanços quanto às Metas 17 e 18 do Plano, os resultados alcançados pela pesquisa, até o presente estágio, mostram que a efetivação dessas Metas esbarra nas limitações financeiras e na dependência de repasses intergovernamentais, especialmente em regiões mais vulneráveis, como o Nordeste. Por fim, conclui-se que enfrentar o subfinanciamento da educação e promover a valorização dos profissionais educacionais são passos essenciais para o avanço do PNE e para a construção de um Brasil mais justo e inclusivo.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 513 DF., 26 jun 2014 – edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024.
- JACOMINI, M., ALVES, T., & BARBOSA DE CAMARGO, R. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (73), 2016.
- KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcelina Marlir Ferreira Palhano

Universidade Estadual do Maranhão

marlir.palhano@gmail.com

Meirelene Pereira Fróes Lima

Universidade Estadual do Maranhão

meirefroesuema@gmail.com

Prof.^a Dra. **Sanny Fernanda Nunes**

Universidade Estadual do Maranhão

rodriguessanny@gmail.com

Resumo: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm conquistado cada vez mais espaço na contemporaneidade. No âmbito educacional, vem reelaborando as práticas pedagógicas, ressignificando o desempenho e a formação dos/as alunos/as, no entanto, há uma dualidade nesse contexto, conforme essas tecnologias educacionais são incorporadas, muitos docentes apresentam dificuldades na utilização desses recursos como possibilidade de melhoramento de suas práticas educativas. O presente trabalho, intitulado como “A Inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas Práticas Pedagógicas dos Docentes da Educação Básica”, é um resumo ampliado, direcionado a pesquisas em andamento, o que pode contribuir para que medidas e propostas sejam implementadas no sentido de subsidiar processos de inclusão das tecnologias digitais da informação e comunicação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Tecnologias; Docente; Alunos/as; Pedagógico.

Introdução

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar tornou-se um assunto de

grande debate na pauta do cenário educacional nos últimos tempos, considerando que essas abordagens apontam um desempenho significativo no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, tem-se buscado investir na implementação dessas tecnologias a fim de proporcionar ações relevantes no ambiente escolar, além de assegurar uma prática educativa que utilize desses recursos como instrumentos pedagógicos no intuito de garantir novas aprendizagens.

O objetivo do estudo é analisar como os docentes da educação básica estão enfrentando os desafios em relação à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no seu fazer pedagógico.

Neste contexto, a caracterização e delimitação do problema fomenta os debates, que muitas realidades educacionais não apresentam recursos, tampouco, formação para que os/as docentes consigam inserir os recursos tecnológicos no cotidiano educativo. No entanto, é imprescindível que haja recursos disponíveis, sobretudo, qualificação para o manuseio desses instrumentos. Partindo dessa concepção, Imbérnon (2010) afirma que há possibilidades de transformações na maneira como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com recursos tecnológicos, entretanto, essas modificações estão relacionadas à vários elementos, não restritos exclusivamente à função e imagem do/a docente, mas integra o contexto escolar e até mesmo a estrutura social.

Desse modo, com base no modelo TPACK, estrutura teórica proposta por (KOEHLER, MISHRA, 2008, p. 3), integra os três principais tipos de conhecimentos que os/as docentes precisam desenvolver para fazer uso das tecnologias de maneira eficaz nas práticas educativas: Conhecimento do Conteúdo, Pedagógico e Tecnológico.

Para que as tecnologias se efetivem como mecanismo de aprendizagem na esfera educacional, em particular, na educação básica, muitas coisas necessitam de ressignificação, em várias vertentes, o que implica “[...] uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação

de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem” (Carvalho, Kruger, Bastos, 2000, p. 15).

Dessa forma, compreendemos as TDIC como recursos pedagógicos, que possuem mecanismos inovadores capazes de contribuir com a magnitude do ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Contudo, há de se destacar que essa perspectiva traz também a necessidade de reflexão sobre a ação educativa e o modo como os/as docentes compreendem e utilizam esses instrumentos em suas práticas pedagógicas.

Guiamo-nos à contribuição de Faria (2004, p. 03) que assevera:

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

Evidentemente, o que não podemos deixar destacado que a dificuldade de utilização e efetivação dessas tecnologias são oriundas por parte dos/as docentes, entendemos que o caminho educativo, faz-se, de vários elementos e fatores indispensáveis para a estruturação dos trajetos de escolarização.

Metodologia

O texto do resumo que apresentamos baseia-se em uma revisão bibliográfica. Optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, visando a análise das dificuldades enfrentadas pelos/as docentes da educação básica na inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesta direção, Minayo (2001) assegura que a pesquisa qualitativa traz uma possibilidade de investigação no campo das ciências sociais, e busca a compreensão de processos e manifestações, que não podem ser quantificados, ou expressos por cálculos matemáticos, porém interpretados e compreendidos, partindo de uma pluralidade de significados, relações e base

axiológica do contexto de pesquisa. Imbérnon (2010) afirma a existência de possibilidades de mudanças das práticas de ensino com a utilização de instrumentos tecnológicos.

Neste contexto, Koehler e Mishra (2008) aborda o modelo TPACK como estrutura teórica integrante de três esferas do conhecimento a ser desenvolvidas de forma eficaz pelos docentes na utilização das tecnologias. Carvalho, Kruger, Bastos, (2000) apontam uma nova discussão de seus fundamentos direcionada ao desenvolvimento do currículo e formação de professores, assim como a adoção de formas inovadoras a ser incrementada no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, Faria (2004) fundamenta que o planejamento de aula utilizando instrumentos de multimeios demanda organização do espaço tecnológico e de outros elementos necessários no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os autores (as) das bibliografias consultadas, consubstanciam o processo educativo a implementação das tecnologias como recursos pedagógicos, utilizadas como um meio facilitador para uma aprendizagem significativa, auxiliando e aguçando a curiosidade tanto do docente quanto do discente.

Discussão dos dados

A inserção das tecnologias, tanto no âmbito educacional quanto no social, deve agregar mudanças relevantes para a formação/desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa lógica, a adoção e utilização de recursos tecnológicos podem viabilizar a aprendizagem dos/as alunos/as, pois traz um caráter mais dinâmico, instigante e que aguça a curiosidade e outros fatores que colaboram para a ascensão das práticas pedagógicas. Mas, para que os avanços educacionais aconteçam é necessário um alinhamento das práticas educativas frente à necessidade de um processo escolar que integre saberes e necessidades para o mundo contemporâneo/tecnológico, essas modificações tornam-se necessárias, subsidiadas à adoção de novas

metodologias/abordagens que impactam a motivação e aprendizagem dos sujeitos.

Desse modo, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a apropriação de habilidades no manuseio dos recursos, exige-se não apenas o preparo do/a docente, mas também do ambiente tecnológico disponível, dos materiais/recursos, da vontade política e de outras ações que tenham esse objetivo de democratizar o acesso às tecnologias a fim de torná-las instrumentos para o processo educativo.

Considerações finais

Levando em conta a complexidade da relação entre os recursos tecnológicos, os conhecimentos e as técnicas utilizadas pelos docentes da educação básica, há necessidade de uma formação tecnológica, tanto por parte dos docentes quanto das instituições de ensino, na ampliação das estruturas, na reelaboração curricular, na disponibilização de materiais e fomentos.

Compreende-se que a utilização das TDIC na educação não substituirá o docente, reconhece-se, porém, que o trabalho pedagógico pode ser apoiado nesses instrumentos. Nas plataformas, há muitas oportunidades de aprendizagem, de modo que os sujeitos participem desses ciberespaços, por isso mesmo devem ser utilizados em favor do desenvolvimento educacional, mas para que isso aconteça é fundamental que se repense no projeto pedagógico, na educação continuada docente, nas questões estruturais, curriculares e de outros elementos que fazem o desenvolvimento da educação.

Referências

CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A./ **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000.

- FARIA, Eliane. T. **O professor e as novas tecnologias. Ser professor.** Vozes, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators.** New York: Routledge, 2008. P. 3-29
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À DINÂMICA DO MUNDO BANI

Tiago Costa de Matos

Universidade Estadual do Maranhão
tiagocosta84@outlook.com

Resumo: O mundo contemporâneo, carregado de tecnologias cada vez mais autônomas, necessita de profissionais atentos às suas peculiaridades, tendo condições de responder rapidamente a demandas cada vez mais complexas. Este cenário se potencializou a partir da pandemia da COVID-19, resultando em mudanças bruscas no comportamento humano. É necessário que tenhamos processos educacionais também alinhados à nova realidade. As competências agora, antes do quesito técnico, precisam ser trabalhadas com foco na Inteligência Emocional, gerando cidadãos conscientes de suas ações e dispostos a assumir riscos. Portanto, é de fundamental importância que tenhamos programas de formação docente em consonância com o Mundo BANI, impactando assim, positivamente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, bem como em outras modalidades de ensino.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Mundo BANI, Formação Docente.

Introdução

“Sociedade tecnológica”, termo recorrente em discussões de variados âmbitos, sobretudo no quesito educacional, uma vez que este relaciona-se ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, ao seu processo intelectual.

Assim sendo, diversos questionamentos surgem: O que ensinar a essa nova geração? Quais temas são realmente interessantes? Quais saberes o professor deve ter para assumir uma

sala de aula? Que competências o aluno precisa (ou quer) ter ao final dos anos da Educação Básica?

Outras interrogações ainda poderiam ser elencadas, mas, em suma, o que se pretende é sedimentar as muitas informações a que os jovens têm acesso e trabalhar aquelas que são realmente interessantes ao seu futuro. É preciso que o professor se coloque diante da precípua indagação colocada por Tardif e Gauthier (2010): “Entre todos os nossos conhecimentos atuais, quais são aqueles dignos de serem transmitidos às novas gerações?”.

Objetivo Geral

Entender a Inteligência Emocional enquanto ferramenta da prática docente essencial para a aquisição das competências necessárias frente às singularidades do Mundo BANI.

Objetivos Específicos

- Conhecer as peculiaridades do Mundo BANI;
- Relacionar a Inteligência Emocional à prática docente;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem no cenário pós pandêmico;
- Distinguir as novas demandas do mercado de trabalho frente às tecnologias.

Metodologia

Este trabalho parte de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é avaliar os processos de formação docente, tanto inicial, quanto continuada e como estes podem estar aquém das demandas que o mundo atual impõe aos nossos jovens.

A revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação. Além de artigos em periódicos nacionais e internacionais, e livros já publicados, as

monografias, dissertações e teses constituem excelentes fontes de consulta. (PRODANOV e FREITAS, 2013)

Seguidamente, busca-se o conhecimento mais apurado acerca dos conceitos de Mundo BANI e Inteligência Emocional, e como esta pode se tornar uma ferramenta de minimização dos impactos gerados pelo primeiro. Para tanto, utiliza-se a base metodológica que permeia tal projeto, sendo esta a fenomenologia, cuja regra fundamental é descrita por Prodanov e Freitas (idem):

Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas”. Por coisa entendemos simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência (...)”

Para além das abordagens pautadas na Educação Básica, foram analisadas também, em nível de periódicos, experiências trazidas da Educação Profissional e à Distância (EAD), ensejando também a utilização do método comparativo para a consecução dos trabalhos.

Considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, este método realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. (MARCONI e LAKATOS, 2003)

Discussão dos dados

A construção deste trabalho se dá conforme algumas inquietações observadas na literatura que versa sobre o processo de formação, inicial e contínua, do professor, chamando atenção para o descompasso entre as teorias acadêmicas e a práxis escolar.

Além do referido descompasso, Pimenta (1999) salienta que as práticas pedagógicas se utilizam de teorias ultrapassadas, desconsiderando as recentes investigações das ciências da educação.

Outro ponto relevante é a questão levantada por Tardif (2014) quanto aos saberes profissionais dos professores, trazendo indagações a respeito da formação universitária dos docentes e sua relação com o contexto escolar a que os novos licenciados estarão inseridos.

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Diante de tal pergunta, fica claro o hiato que ocorre entre a academia e a educação básica, tornando o trabalho nesta etapa do processo de ensino refém de metodologias ultrapassadas, desconexas com a atual sociedade, ensejando professores carentes de significação.

Isto porque o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. (Pimenta, idem)

As indagações só tendem a persistir quando se imagina que, especialmente a partir da pandemia da COVID-19, o ser humano passou por transformações indelévels, produzindo a partir de então uma nova identidade de mundo qualificada como BANI (sigla em inglês para frágil, ansioso, não-linear e incompreensível).

Em se tratando das novas gerações, Nemer e Ramirez (2023) em artigo publicado na Revista Cocar, citam o relatório produzido pelo Fórum Econômico Mundial intitulado “The Future of Jobs” (O Futuro dos Empregos) segundo o qual muitas profissões estão em vias de extinção, notadamente as que ensejam habilidades técnicas, as quais ficarão a cargo de máquinas e algoritmos.

Para os humanos, o mesmo relatório destaca que sobrarão as atividades que demandam habilidades comportamentais, tais

como liderança e pensamento crítico, que serão fundamentais para a manutenção dos empregos.

Portanto, para manter a empregabilidade, o ser humano deverá desenvolver essas e outras competências comportamentais, como liderança, resolução de problemas complexos, resiliência e iniciativa (ou proatividade), adotando estratégias para uma aprendizagem ativa ao longo da vida. (NEMER & RAMIREZ, Idem)

Neste sentido, os programas de formação docente precisam estar atentos às mudanças radicais às quais o mundo do trabalho vem passando, sobretudo quando se entende que, já em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacava em seu Art. 1º, § 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Quanto a qualificação docente, há que se destacar novamente a preocupação de Pimenta (Ibidem) quando se refere aos programas de formação continuada desenvolvidos nos sistemas de ensino.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar.

Ora, se tais programas se mostram ineficientes, há que se alterar o *modus operandi* de tais práticas, buscando entender a nova estrutura de mundo a que estamos inseridos (BANI), promovendo, assim, a inteligência emocional nos programas de formação docente, na medida em que se trata de uma ferramenta não apenas de controle das emoções, mas da previsibilidade das ações perante as emoções. (GOLEMAN, 1995).

Vigotsky, progenitor da psicologia sociocultural, profere que “(...) é na vida social que a inteligência se forma (...)” (Aubert *et al*, 2018). De fato, seus estudos são reverenciados como base para o entendimento do desenvolvimento humano, entretanto frente à nova concepção de mundo caracterizada como frágil, ansiosa, incompreensível e não-linear, o contato social entra em xeque.

Para Vigotsky, o desenvolvimento intelectual da criança se dá sob dois aspectos: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, conforme destacado por Moraes (2018).

O primeiro constitui-se nos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. O segundo são os conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio de mediações culturais ao longo de sua vida. Isto é: o intervalo entre o que é capaz de realizar sozinha e o que será capaz de fazer com a mediação do outro mais experiente.

Na concepção de Jerome Bruner, o enfoque é dado, como em Vigotsky, à Psicologia Cultural segundo a qual o autor rompe com o modelo tecnicista e aposta na abordagem mais interpretativa da cognição, resultando em uma nova concepção de ser humano, conforme atesta Rabatini (2010)

Desta maneira, nos remete a uma nova concepção de homem, uma vez que diante desse novo paradigma o ser humano produziria significados de acordo com seu encontro com o mundo, focalizando em suas atividades simbólicas para extrair e construir significados não apenas do mundo, mas de si mesmo, implicando uma visão mais interpretativa da realidade.

Gordon Wells, amparado em Vigotsky, desenvolve trabalhos sob a ótica da promoção da investigação dialógica como uma abordagem à aprendizagem e ao ensino em todos os níveis, avaliando o papel da linguagem no desenvolvimento da alfabetização e do processo de ensino e aprendizagem, como bem destacado pelo Grupo de Pesquisa CEAMECIM (2016): “(...) a qualidade da interação em sala de aula é uma das influências mais importantes sobre o sucesso das crianças na escola (...)”.

No âmbito de Paulo Freire, o diálogo deve permear o ensino e a aprendizagem como forma de despertar no estudante a curiosidade. Para tanto, o professor deve exercer sua autoridade, estando assentado em sua segurança em sala de aula, bem como em sua competência quanto aos conteúdos. Para Freire (1996), “(...) a incompetência desqualifica a autonomia (...)”. Apesar de se falar em autoridade, Freire deixa claro que o professor não deve ser

autoritário, pautando suas relações com os estudantes sob as bases da justiça, seriedade, humildade, generosidade e autenticidade.

Em relação ao diálogo, Freire nos faz atentar ao trabalho de Habermas em relação a horizontalidade das diversas interpretações, ou seja, o professor deve estar propenso a escutar o que os estudantes têm a dizer, ensejando um ambiente democrático.

(...) O educador não dever falar para os educandos, e sim com os educandos, isso só é possível quando o educador sabe escutar. Porém, o escutar não deve ser passivamente, este deve ser uma boa forma de se fazer uma opinião própria. Isso pode ser refletido numa maneira crítica e justa de avaliação. (FREIRE, idem)

É a partir desses marcos teóricos que entendemos a importância da utilização dos conhecimentos em Inteligência Emocional nas salas de aula, seja na Educação Básica, Superior, Profissionalizante e à Distância. Todavia, urge a necessidade de que os programas de formação docente estejam atentos às mudanças que o mundo e os seres humanos que o habitam vêm passando nos últimos anos.

Considerações finais

O acrônimo BANI teve sua essência produzida pelo antropólogo norte-americano Jamais Cascio em 2018, porém começou a exercer influência no ambiente corporativo a partir de 2020 com a eclosão da pandemia da COVID-19, momento em que se percebeu que muitas pessoas já não eram tão necessárias no ambiente de trabalho, podendo ser facilmente substituídas pela tecnologia.

Assim sendo, observa-se uma nova demanda por atividades laborais que não mais aquelas dotadas de atividades técnicas e repetitivas, porém as que exigem criatividade, empatia, flexibilidade, liderança, motivação, algo que a pesquisa “Global

Talent Trends” (2019) alcunhou de “soft skills”, ou seja, competências socioemocionais.

Os resultados da pesquisa mostram que, para os próximos anos, 91% das tendências do mercado de trabalho estarão alinhadas às “soft skills”, contra 53% às que demandam transparência na remuneração.

A partir destes dados, entende-se que o profissional do futuro precisa estar bem resolvido quanto as suas questões emocionais ou, pelo menos, conhecer seus potenciais e suas fraquezas e manter o devido controle.

Para tanto, uma sólida base teórica sobre Inteligência Emocional faz-se de suma necessidade no contexto da Educação Básica, mas para isso, é fundamental que tenhamos programas de formação docente também alinhados a esta temática.

O mundo, seja em qual dinâmica estiver, sempre necessitará de profissionais preparados para as adversidades, tanto no quesito quantitativo, mas, sobretudo, no aspecto qualitativo com ênfase às questões emocionais para que não fiquemos estagnados na constatação de Goleman (1995) segundo a qual os CEOs atuais são admitidos pelo QI (Quociente de Inteligência), mas acabam sucumbindo ao emprego devido ao QE (Quociente Emocional).

Referências

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 20/12/1996. Disponibilidade em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva. Tradução revista em 2001 do original 1995.

Grupo de Pesquisa CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (Organizador). **Indagações dialógicas com Gordon Wells**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2016.

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

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEMER, Elda Gonçalves e RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Educação profissional: *soft skills* e o mundo BANI**. Revista Cocar. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Edição Especial, nº 22/2023, p. 1-19, publicado em nov/23. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/articled/view/6977>. Acesso em 05/09/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABATINI, Vanessa G. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski**: implicações para a educação escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. (Org.). **A pedagogia – teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Global Talent Trends 2019**. Disponibilidade em:
<https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/resources/pdfs/global-talent-trends-2019-old.pdf>.
Acesso em: 08/09/2024.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE HISTÓRIA E MATEMÁTICA: COMO ESSES CONHECIMENTOS ENTRELAÇARAM-SE COM A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO HOMEM

Daiane Oliveira da Silva

oliveiranana.do16@gmail.com

Eliane Ribeiro Pinto Silva

elianecpapel@gmail.com

Josenildo Campos Brússio

josenildo.brussio@ufma.br

Resumo: O presente estudo tem o intuito de levar ao leitor uma reflexão acerca da interdisciplinaridade entre os conhecimentos matemáticos e históricos. Para isso, tem-se como problemática o seguinte questionamento: Como as relações humanas ao longo da história têm influenciado e contribuído para a construção do conhecimento interdisciplinar entre História e Matemática? Com a intenção de subsidiar o entendimento assertivo acerca do tema, tem-se como metodologia deste estudo a classificação bibliográfica, com objetivo exploratório e natureza qualitativa. Dessa forma, observa-se, a priori, o entrelace entre matemática e história e entre história e matemática como construção da interdisciplinaridade e sob uma ótica contextualizada dos conhecimentos de ambas as áreas. A posteriori, faz-se uma reflexão acerca da importância dessa interdisciplinaridade no contexto de ensino-aprendizagem, em que são ressaltados os aspectos de relações sociais e culturais para a construção do conhecimento. Sem deixar de mencionar acerca das principais dificuldades na garantia do ensino integrativo entre matemática e história no contexto educacional.

Palavras-Chaves: Entrelace. História. Matemática. Interdisciplinaridade. Relações Sociais.

Introdução

A relação entre história e matemática é um debate que nos conduz a uma rede de relações tecidas ao longo da história da humanidade, que prescindem da necessária reflexão sobre os fatores socioculturais e históricos que permearam essas relações humanas. Quando pensado no aspecto interdisciplinar é ainda mais interessante o trabalho didático e metodológico da matemática no contexto histórico, tanto quanto da história no contexto matemático.

Este estudo trata de uma contextualização entre História e Matemática, tentando responder ao seguinte questionamento: Como as relações humanas ao longo da história têm influenciado e contribuído para a construção do conhecimento interdisciplinar entre História e Matemática?

Para formular o aparato teórico significativo acerca desse entrelace, este estudo conta com o seguinte objetivo geral: Analisar a influência das relações históricas humanas na formação do conhecimento interdisciplinar entre História e Matemática, considerando o desenvolvimento dessas áreas de conhecimento ao longo dessas interações. Sem deixar de mencionar os objetivos específicos que são: a) identificar marcos e eventos históricos relevantes que contribuíram para o desenvolvimento da Matemática em diferentes períodos; b) observar como se dá a concepção da história em meio das considerações e reflexões matemáticas; e c) analisar como a evolução das relações sociais e culturais influenciou a formação do conhecimento Histórico e Matemático.

A principal justificativa acerca do entrelace entre matemática e história pode ser explicada pela importância da interdisciplinaridade, que tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na compreensão das relações humanas, se fazem essenciais para a completude do entendimento de ambas as áreas de conhecimento. Essa interdisciplinaridade oferece ao conhecimento a oportunidade reflexiva e crítica das construções

socioculturais, reafirma a relevância das relações humanas para a evolução desses saberes e proporciona a integração de fatores práticos e reais às informações adquiridas.

Metodologia

Ao posto que propõe a temática, este estudo conta com metodologia de classificação bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Utiliza aparato documental levantados em artigos, livros, revistas e estudos científicos acerca da interdisciplinaridade da História e Matemática. Além disso, o escopo da pesquisa compreende objetivo metodológico exploratório, já que usa de outras fontes para explorar um fenômeno a partir de um problema inicial, para entender sua natureza e tendências, assim como por comportar natureza qualitativa (interpretação de fenômenos sociais, humanos e comportamentais/não numéricos).

Discussão dos dados

Nesse primeiro subtítulo, faz-se uma conexão dos conhecimentos matemáticos pela ótica histórica, ou seja, como a matemática e o seu desenvolvimento/evolução foi intrinsecamente ligado aos fatos históricos e a compreensão das ciências ao longo do tempo. Portanto, algumas formulações podem ser expressadas nessa dinâmica, como a contextualização do próprio conceito da matemática, ou seja, como os matemáticos desenvolveram seus estudos sob as necessidades da sua época.

Santos (2010) afirma que a evolução da matemática e do homem se deram conjuntos e o conhecimento matemático foi organizando-se nas relações sociais com o propósito de facilitar a vida, para isso, foi necessário abandonar os conceitos místicos e beber da racionalidade, utilizando com maior frequência um conceito filosófico dos números. Por isso, a matemática foi uma

área essencial para a evolução das civilizações e da organização social, e tal proposição se consolida ao observar todo o seu desenvolvimento.

Luz (2019) afirma que tudo começa com o surgimento do número, ou seja, a necessidade em executar atividades práticas de contabilização: contar pessoas, objetos, coisas etc. e, essa prática iniciou-se na pré-história, quando o homem primitivo vivia apenas de atividades básicas para a sobrevivência, como a caça e a pesca. Esse período ocorreu na época Paleolítica Inferior quando contar era um ato de subsistência e de controle de perdas ou ganhos, ou seja, noções de mais ou menos para conotar simetria ou assimetria.

Dentro da perspectiva de acontecimentos históricos serem desencadeados com influências das teorias e da evolução matemática, pode-se citar algumas contribuições dessa relação, como o desenvolvimento das civilizações, avanços científicos, explorações e navegações e o tão importante avanço tecnológico. Diante disso, refletir-se-á as diversas transformações que os conhecimentos históricos propiciaram ao longo do tempo e nas esferas que se sucederam.

Como antes mencionado, a partir do momento que as necessidades sociais se moldavam, os conhecimentos matemáticos foram sendo aprimorados para abarcar uma utilidade cada vez mais complexa no contexto em que ocorria. O desenvolvimento dos números possibilitou ao homem evoluir sua forma de entender os processos de sobrevivência, construindo assim, o entendimento também do seu lugar no mundo e os diversos fenômenos que ocorriam ao seu redor.

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura” (D’Ambrósio, 2023, p. 24).

Mol (2013) reconhece que o homem possui naturalmente habilidades de pensamento e raciocínio lógico que conjuntamente

aos fatores numéricos são usados para mensurar as dicotomias entre pouco e muito, grande e pequeno, e lento e rápido.

Esse pensamento numérico tomou conta das problemáticas propostas no cotidiano de diversas civilizações, que Rodrigues e Diniz (2015) afirmam através do empenho criativo, engenhoso e desafiador, muito bem exemplificado pelos aparatos arquitetônicos da Antiga Roma através da arquitetura helenística e na Antiga Grécia pela matemática envolto às construções das pirâmides, condicionado pelo senso de proporcionalidade, logística e estatística. As civilizações foram desencadeando atividades relevantes nos mais diversos setores, usados até os dias atuais.

Considerações finais

As reflexões apresentadas no presente estudo nos possibilitam perceber com maior clareza a relação existente e intrínseca entre a matemática e a história, tanto pelas perspectivas curriculares do processo de ensino-aprendizagem quanto pelos aspectos de áreas de conhecimentos intercaladas com as relações sociais. Diante disso, observou-se que esse entrelace já é uma realidade, mas que dentro da sala de aula pode haver diversas conjecturas que proporcionam desafios para essa interdisciplinaridade.

Quando se relacionou o ensino da Matemática sob o olhar da história, entendeu-se que a evolução dos conhecimentos matemáticos foi proposta pelas mudanças e fatos históricos como a evolução de civilizações, comportamentos, ideários e necessidades da humanidade. Quanto à reflexão da história sobre o olhar da matemática observou-se que toda e qualquer evolução de métodos, teorias e instrumentos que facilitassem a vida do homem em sociedade precisou do tempo e dos números concomitantemente.

Em todo esse percurso percebemos as relações sociais como instrumento facilitador da interdisciplinaridade entre a Matemática e a História, já que nenhum conhecimento pode ser dissociado dos fenômenos socioculturais e das interações pessoais. Esse contexto foi importante para entender a historiografia e a

Etnomatemática como ferramentas de contextualização desses conhecimentos.

Diante dos desafios da interdisciplinaridade entre Matemática e História observa-se a relevância dos processos interdisciplinares entre esses dois campos do conhecimento que condensam o desenvolvimento humano em suas faces tecnológicas, socioculturais e históricas. Por esta razão, é necessário ressaltar a possibilidade em garantir esse conhecimento integrativo para um ensino-aprendizagem interdisciplinar de Matemática e História, em um viés reflexivo e crítico.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade/** Ubiratan D'Ambrosio. – 6. ed., 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

LUZ, Bruno Wallace Da Silva. SABIÃO, Roseline Martins. **A evolução no ensino da matemática e a importância de se conhecer sua história. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, Ed. 08, Vol. 01, pp. 127-139. Agosto de 2019.

MOL, Rogério Santos. **Introdução à história da matemática.** – Belo Horizonte, MG: CAED-UFGM, 2013. 138 p.

POMBO, Taciana Rodrigues; LIMA, Claudiney Nunes de. **A concepção da Matemática através da História.** – Belo Horizonte, MG: UFSJ-MG, 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-concepcao-da-matematica-atraves-da-historia>>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2024.

RODRIGUES, Aroldo Eduardo Athias; DINIZ, Hugo Alex. **Sistemas de Numeração: evolução histórica, fundamentos e sugestões para o ensino.** – Ciência e Natura, v. 37 Ed. Especial PROFMAT, 2015, p. 578–591.

SANTOS, H. S. **A importância da utilização da história da matemática na metodologia de ensino:** estudo de caso em uma Escola Municipal da Bahia. – Salvador, BA: Monografia apresentada ao Curso de Matemática da Universidade Estadual da Bahia para obtenção do Grau em Licenciatura em Matemática, 2010. 64 f.

A LÓGICA GERENCIALISTA NA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO DO PME 2014-2024 ACERCA DOS COLEGIADOS INTRAESCOLARES

Gregório Luís de Jesus

Secretaria Municipal de Educação - Tucano BA
gregorio.escolas@gmail.com

Ricardo Santos de Almeida

Universidade Estadual de Alagoas
ricardosantos@gmail.com

Resumo: Este estudo apresenta um recorte dos resultados da pesquisa realizada no curso de Doutorado em Ciências da Educação, na linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional - Análise de Políticas Educacionais, na Pós-graduação em Educação da Universidad Gran Assunción, Paraguai, que resultou na tese, cujo título é “Gestão democrática em disputa: análise da meta 19 do PNE 2014-2024 a partir dos relatórios de monitoramento do INEP” (Jesus, 2024). No recorte aqui apresentado, evidencia-se o caráter da gestão educacional gerencialista nos relatórios quando do monitoramento da meta 19, estratégias 19.4 e 19.5, que tratam dos colegiados intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil).

Palavras-chave: Monitoramento. Colegiados Intraescolares. Gerencialismo. Gestão Democrática.

Introdução

A gestão democrática da educação, nos termos da Meta 19, prevê a participação da comunidade escolar em colegiados, tais como a associação de pais e mestres ou associação de pais, conselhos escolares e grêmios estudantis (Estratégia 19.4), entendidos como colegiados intraescolares, e condições de funcionamento desses colegiados (Estratégia 19.5).

No 1º relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2016), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para abarcar essas estratégias foi construído o Indicador 19B que trata do percentual de escolas públicas que contaram com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos e na constituição do Conselho Escolar. No 2º relatório (Brasil, 2018) não houve nenhum indicador voltado para essa questão e nos 3º, 4º e 5º relatórios (Brasil, 2020, 2022, 2024), o Indicador 19B foi reformulado para indicar o percentual de existência de colegiados intraescolares nas escolas públicas brasileiras.

Os indicadores adotados para monitorar a meta 19, bem como as estratégias referentes aos colegiados intraescolares, não conseguem dar conta de dimensionar elementos imprescindíveis ao cumprimento efetivo da garantia de espaços adequados e condições de funcionamento autônomo nas escolas e a articulação orgânica por meio das respectivas representações. O que se pode aferir a partir dos indicadores são números que comprovam a existência de colegiados nas escolas brasileiras.

Como objetivo central, este estudo evidencia como a análise dos indicadores da meta 19, referentes aos colegiados intraescolares, atende ao princípio da gestão educacional gerencialista afastando-se dos princípios de gestão educacional democrática comprometida com a luta dos movimentos sociais organizados nas disputas pela democratização da educação e com o interesse comum dos que assumem a escola como instrumento de transformação social.

Nesse sentido, a questão problematizadora é: o que revela a análise do monitoramento da meta 19 e suas estratégias 19.4 e 19.5 presente nos relatórios construídos pelo Inep? Ainda como questões secundárias, pode questionar: os indicadores conseguem monitorar o que se propõe a meta e as suas estratégias, revelando o que se pretende sobre gestão democrática?

Assim, acredita-se que este é um estudo relevante, visto que a partir dos dados contidos nos relatórios e da análise feita a partir desses, pode-se intervir para que influenciem no processo de democratização da escola pública.

Metodologia

Nesta pesquisa optou-se por um viés de abordagem qualiquantitativa, considerando-se que “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (Grácio; Garrutti, 2005, p. 119), assim como “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (Gil, 1999, p. 35), viabilizando a análise de dados oriundos de documentos oficiais estatísticos que trazem consigo o tema central desta discussão sobre gestão educacional democrática e colegiados intraescolares.

Proporcionou-se a partir da abordagem qualiquantitativa reflexões acerca das dimensões e indicadores mais qualitativos, viabilizando ao pesquisador explorar as percepções mais subjetivas em detrimento das objetivas. Foram adotados procedimentos metodológicos da pesquisa documental, tendo como material os relatórios do Inep sobre o monitoramento do PNE 2014-2024.

Discussão dos dados

A gestão educacional democrática vai na contramão do que propõe o modelo gerencialista, uma vez que sua preocupação está centrada na formação integral dos estudantes. A perspectiva dela é contribuir para uma formação crítica, consciente, criativa, mobilizadora e transformadora, implicada, também, com o mundo do trabalho, e não restritamente para este fim. Importante destacar que a gestão educacional democrática se materializa a partir da formulação de pensamentos da classe trabalhadora, a qual não anseia sustentar os objetivos capitalistas.

Na Escola, a gestão democrática não deve estar, restritamente, comprometida com a organização dos processos educativos. Ela tem um compromisso, sobretudo, com a democratização da educação que perpassa pela garantia de uma série de direitos sociais. Nesse sentido, são muitos os sujeitos que fazem parte da vida da escola e devem se comprometer com a efetiva participação dos rumos da instituição. Os membros dos Conselhos Escolares (CEs), das Associações de Pais e Mestres (APM), e dos Grêmios Estudantis (GE) são/devem ser parte da construção coletiva da gestão democrática da escola.

O CE deve ser órgão permanente da escola, instância superior que consiga tratar de diferentes dimensões que estão presentes nos contextos educativos, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras. O CE, segundo o autor, também desempenha o papel de avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da instituição escolar, oportunizando a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem (Dourado, 2001, p. 25).

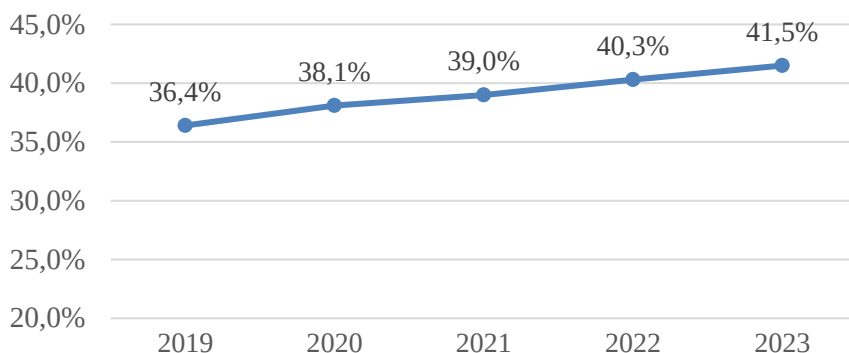
A APM, na condição de instância democrática, constitui-se em mais um dos mecanismos de participação da comunidade na escola, tornando-se uma valiosa forma de aproximação entre os pais e a instituição, contribuindo para que a educação escolarizada ultrapasse os muros da escola e a democratização da gestão seja uma conquista possível (Dourado, 2001, p. 26).

O GE é mais um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos (Dourado, 2001, p. 26). Nessa perspectiva, é importante o funcionamento do GE como instrumento de formação política e construção da cidadania dos estudantes. Através dele, aprende-se a reivindicar e também a assumir o compromisso político com a construção da democracia e da participação social.

Para estabelecer a linha de base do Indicador 19B, no 1º relatório, tomou-se como referência o Questionário do Diretor da

Prova Brasil/Aneb em 2013. No que diz respeito ao conselho escolar, duas questões foram analisadas: a primeira se refere à frequência de reuniões desse órgão colegiado e a segunda à sua composição. Quanto à frequência com que se reúne, os dados apresentados mostraram que 64,4% das escolas possuíam conselho escolar que se reunia três vezes ou mais por ano, 17,0% duas vezes e 5,8% uma vez ou mais. Chama atenção, no entanto, o fato de que havia 10,6% de escolas públicas sem conselho escolar e 2,3% dos conselhos existentes não se reuniram nenhuma vez. No que diz respeito à constituição do conselho escolar mostra que 63,4% das escolas contavam com a participação de professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis, enquanto 22,0% não contavam com a participação de alunos (Brasil, 2016).

Gráfico 1 – Existência de colegiados intraescolares na série histórica 2019-2023



Fonte: Brasil, 2024

O 2º relatório (Brasil, 2018), conforme dito, não apresentou indicadores relacionados a colegiados intraescolares. Só a partir de 2019, o Censo Escolar da Educação Básica tem coletado informações sobre a existência dos colegiados CE, APM e GE. Através do Gráfico 1, é possível observar o comportamento da existência dos colegiados intraescolares na série histórica 2019-2023 que subsidiou a análise contida nos 3º, 4º e 5º relatórios (Brasil, 2020, 2022, 2024).

No Brasil, houve um crescimento no percentual de escolas com órgãos colegiados intraescolares. Em 2019, início da série histórica, havia 36,4% de conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis em funcionamento nas escolas públicas brasileiras. Esse percentual cresceu 1,4% no período, e em 2021 alcançou 39% dos órgãos intraescolares em funcionamento nas escolas. Em 2023, havia 41,5% de conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis em funcionamento nas escolas públicas. Esse indicador apresentou um crescimento constante ao longo da série histórica e chega em 2023, dados contidos no 5º relatório (Brasil, 2024), com um crescimento de 5,1% em relação a 2019.

É válido salientar que, embora os relatórios apresentem números relativos à existência dos colegiados intraescolares, não é feita uma análise acurada dos processos de funcionamento, autonomia e de escolha e formação dos seus membros. Infere-se, portanto, que a construção de pilares democráticos dentro das escolas demanda o fortalecimento de órgãos colegiados internos a elas, a fim de evitar o controle regulatório, por parte do Estado, bem como suas imposições de cunho neoliberal que perspectivam uma gestão educacional gerencialista.

Conclusão

Diante do exposto, evidencia-se que as informações analisadas reiteram a importância dos colegiados intraescolares, observando, ainda, a imprescindibilidade dos processos de formação de seus membros, todavia não exibem elementos substanciais que efetivem um monitoramento ou avaliação desses mecanismos de gestão valorados como “democráticos”, o que possibilita inferir que as informações apresentadas não sinalizam ações desses órgãos que sejam capazes de provocar uma transformação no modelo societal vigente, buscando premissas emancipatórias.

Já quase na iminência de outro PNE, urge problematizar o alcance de tais indicadores presentes nos relatórios, construídos a

partir de postulados de neutralidade científica, eficiência e produtividade, e em que sentido tais indicadores serviram para ensejar o avanço da “gestão educacional democrática” em meio a políticas de governo e ações de reformadores empresariais que disseminam o gerencialismo como panaceia para o serviço público.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o monitoramento realizado a partir desses indicadores, por um lado, mostrou a fragilidade do princípio da gestão democrática e, por outro, a incapacidade de retratarem, de forma mais nítida, os fenômenos em estudo, o que confirma a necessidade de criação de mecanismos mais contextuais no processo de monitoramento das políticas públicas. Dessa forma, pode-se pensar também em indicadores capazes de evidenciar com clareza a realidade da gestão das instituições educacionais brasileiras na busca de consolidar uma gestão educacional verdadeiramente democrática.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II. Brasília: Consed, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRÁCIO, Maria Cláudia; GARRUTTI, Érica Aparecida. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, abr, 2005.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PAÇO DO LUMIAR-MA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

Nathalia Rissane Costa Gomes

Universidade Federal do Maranhão

nathalia.rissane@discente.ufma.br

Paula Rennê Muniz Soares de Souza

Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA

paula_renne@hotmail.com

Carina Bárbara Rodrigues da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA

carinarodrigues.semed@gmail.com

Ana Raquel Garcês Rodrigues

Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA

anaraquel.libertar@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as repercussões da organização do currículo na formação integral dos estudantes jovens e adultos matriculados e frequentes na Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar, Estado do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa em andamento a qual utiliza como referencial metodológico a pesquisa qualitativa com base no materialismo histórico dialético, apropriando-se das primeiras aproximações conceituais por meio de pesquisa bibliográfica. Ainda, através da pesquisa documental, foi possível registrar que a organização da matriz curricular contribui para uma escolarização a qual possibilita aos educandos uma formação voltada para a produção e para a ressignificação de saberes, sendo necessária a continuidade da pesquisa para a compreensão da temática.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Paço do Lumiar. Formação humana.

Introdução

O presente estudo trata de uma pesquisa que tem como questão central a forma por meio da qual a organização do currículo repercute na formação integral dos jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA. Assim, o objetivo geral consiste em analisar as repercussões do currículo na formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por intermédio dos objetivos específicos situados em discutir as concepções acerca do currículo na Educação de Jovens e Adultos e compreender como as práticas curriculares repercutem na formação dos estudantes na EJA. Apresentam-se aqui as primeiras concepções teóricas referentes ao tema e dados coletados no decorrer da pesquisa, a qual encontra-se em andamento.

Utiliza-se como base metodológica o materialismo histórico dialético através do estudo de Karl Marx, sendo esta pesquisa de caráter qualitativa em que a produção científica é influenciada pelas condições históricas do homem e de sua produção (Sánchez Gamboa, 2001). Para coleta de dados, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental a partir de livros, artigos e demais fontes necessárias, bem como pesquisa de campo - a ser realizada posteriormente - utilizando-se a técnica de entrevista semiestruturada, em que há maior controle do entrevistador o qual orienta o entrevistado a falar livremente sobre assuntos que podem surgir referentes ao tema em questão (Gerdaht; Souza, 2009). Após, utilizar-se-á a análise de conteúdo que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, consistindo em uma análise para além do que está descrito, considerando, assim, as variáveis que influenciaram a produção da mensagem. (Bardin, 1979 apud Minayo, 2000).

Perspectivas curriculares na educação de jovens e adultos da rede municipal de educação de paço do lumiar

De acordo com Silva (2015), pode-se dizer que o currículo é uma questão de poder do ponto de vista da perspectiva pós-estruturalista e que as teorias do currículo não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder, pois envolvem a seleção e a justificativa do que ensinar, gerando um modelo que é pensado a partir da concepção humana, tornando-se, assim, o currículo, uma questão de identidade. Ainda, por meio dos estudos de Goodson (2018), compreende-se que a historicidade do currículo revela um conhecimento que é proposto em uma única forma e transmitido tecnicamente com objetivo de alcançar resultados, em que prevalece o domínio das competências e habilidades exclusivamente para formação de mão de obra, comprometendo a formação humana e integral dos estudantes.

Nesse contexto, discute-se a concepção de um currículo que possa contemplar uma compreensão global do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade como superação da ciência fragmentada (Santomé, 1998). Para Gadotti (2012), a interdisciplinaridade consiste em experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo a qual, diversas vezes na escola conservadora, é fragmentada, pois não se discute a historicidade do conhecimento e não se compreende a ciência por meio dos fundamentos de outras teorias que levam os conhecimentos gerais e profissionais a formarem uma unidade (Ramos, 2008).

A partir dos primeiros estudos teóricos acerca da formação integral, entende-se, na perspectiva de Moll (2008), que educação integral considera tempos e espaços escolares reconhecidos, devido à experiência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade com a comunidade local e global. É importante destacar que não se confunde educação integral com escola de tempo integral, pois, conforme Gadotti (2009), todas as escolas precisam ser de formação integral ainda que

não sejam de tempo integral. Para o autor, o princípio geral da educação integral é o da integralidade a qual se refere à base da educação em uma perspectiva omnilateral e compreendida como um princípio organizador do currículo o qual deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. Logo, os princípios da integração teoria-prática e do saber-fazer devem reconhecer os saberes dos grupos subalternos, considerando a educação popular nas experiências e práticas formativas (Scopel; Oliveira; Ferreira, 2017), o que significa compreender a juventude como um grupo dotado de interesses comuns e vivências diversas, as quais trazem consigo seu produto cultural que determina seu saber pragmático, destacando-se também a formação no plano dos valores sociais.

Assim, as práticas curriculares devem articular conhecimentos dos diferentes campos do saber às experiências de cada participante em função de sua formação cultural, social e científica, o que define os conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente, as expectativas de aprendizagens, as quais devem clarear a organização do currículo para que o processo pedagógico seja reconhecido pelos estudantes (Ricetti, 2015), assegurando-se, assim, uma formação mais consciente. Destarte, o horizonte da formação integrada que se defende é a formação omnilateral¹ dos estudantes, tendo como objetivo proporcionar-lhes o entendimento das relações sociais de produção.

Nessa lógica, pode-se discorrer sobre as perspectivas curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar, em que os primeiros dados analisados por meio da pesquisa documental evidenciou que a matriz curricular é composta por componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular: Linguagens (língua portuguesa, arte e língua inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências

¹Trata-se de uma formação, na visão marxista, compreendida por meio da articulação do pensar e do fazer, e no desenvolvimento multidimensional das capacidades humanas (Marx, 1866).

Humanas (Geografia, história); e Ensino Religioso. Encontra-se ainda nesta matriz a parte diversificada que abrange projetos interdisciplinares que englobam planejamento e solução de problemas de modo a contemplar a sociedade, a cultura e a economia regionais e locais do estudante, o que pode repercutir na escolarização dos jovens e adultos, pois, conforme Moreira e Candau (2007), o currículo pode ser concebido como espaço de reconhecimento de identidade, representações sobre o outro, espaço de críticas, de pesquisas e de um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos, levando o aluno à produção e à reflexão do conhecimento.

Considerações finais

Tendo em vista este breve estudo sobre as práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos no município de Paço do Lumiar, considera-se a relevância desta pesquisa, devendo-se dar continuidade a fim de responder ao objetivo geral que consiste em analisar as repercussões das práticas curriculares na formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por meio da literatura estudada, refletiu-se sobre a necessidade da articulação de um currículo que integre os diferentes saberes e sobre como esta organização pode influenciar na escolarização dos estudantes jovens e adultos de maneira que possam obter uma formação que os possibilite a inserção plena da vida em sociedade.

As primeiras pesquisas documentais sugerem como resultados que a organização da matriz curricular da EJA no município de Paço do Lumiar contribui para uma formação humana, na medida em que se organizam os projetos interdisciplinares os quais podem colaborar para uma formação humana e emancipatória.

Referências

- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadão: a hora da sociedade**. Autonomia da escola: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**/Ivor Goodson; tradução de attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Franscischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- MARX, Karl. **Instruções aos delegados do conselho geral provisório**: as questões diferentes, 1866. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>> Acesso em: 04 Set. 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª edição. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação** Brasília: MEC, SECAD, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- RAMOS, Marise. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- RICETTI, Miriam Aparecida. **A permanência dos alunos na EJA: um olhar nas dimensões políticas, social e motivacional** / Miriam Aparecida Ricetti. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In:

Pesquisa educacional: quantidade-qualidade / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.) – 4. ed. –São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** O Currículo Integrado. 1998. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/txt_151_20140602_032348%20(1).pdf Acesso em: 21 Set. 2024.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja. **Reunião Nacional da ANPED**, 38, 2017. Anais... São Luís/MA: UFMA, 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT12_227.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS AO LONGO DE UMA DÉCADA

Emanuelle Santana da Silva

UFPE

emanuelle.santana@ufpe.br

Dalila Marina Oliveira Maia

UFPE

dalila.omaia@ufpe.br

Resumo: A presente pesquisa se insere no campo das Políticas Públicas Educacionais e aborda a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, pautada no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, que está presente na rede estadual desde 2007. Nessa direção, este estudo tem como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, identificando os seus desdobramentos no ensino médio com base nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação deste estado, no recorte temporal de 2012-2022. O caminho metodológico realizado foi o estudo de revisão, denominado “estado da arte” e foram identificadas três universidades públicas alinhadas aos critérios pré-selecionados: UFPE, UPE e UFRPE e, pertencentes a estas universidades, cinco programas de pós-graduação que serviram como base para o levantamento dos dados. Os resultados das pesquisas revelam, que grande parte das ações da Política Educacional de Pernambuco é voltada para o preparo dos estudantes para realizar as avaliações externas, com o intuito de obter destaque, por meio da melhoria dos indicadores educacionais.

Palavras-chave: Política educacional. Estudo de revisão. Modernização da Gestão. Ensino médio.

Introdução

Este estudo busca identificar os desdobramentos da Política Educacional de Pernambuco, com base nos resultados das pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas entre 2012-2022, em Pernambuco.

Na seara de avanços da produção científica, a condução das políticas públicas passou por importantes mudanças, incluindo o planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação. Foi diante da crise do Estado, no ano de 1980, e no quadro da Reforma do Estado, de 1990, que o planejamento e o controle social passaram por mudanças, no nosso país, pautadas pela “Nova Gestão Pública (NGP), compreendida enquanto uma das faces do gerencialismo na organização e funcionamento do Estado na atualidade, e seus desdobramentos no campo da gestão da educação” (Silva; Carvalho, 2014, p. 218, acréscimo nosso).

Em Pernambuco, um dos marcos que determinaram a inserção da modernização da gestão no âmbito educacional foi o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME¹), que foi lançado com objetivos de futuro, com vistas a tornar a educação de Pernambuco uma referência nacional em educação de qualidade.

Desde a implementação do PMGP-ME, atualizações e reformas radicais foram implementadas, a fim de promover: qualidade estrutural das escolas, novos currículos, e a inserção de capacitação profissional. Isso com as modalidades de ensino regular, integral e semi-integral, com a oferta do ensino em escolas normais, de referência ou técnica.

A relevância da atual política para o ensino médio em PE pode ser vista no número significativo de pesquisas realizadas sobre esta temática.

¹ O Governo de Pernambuco avança na melhoria dos indicadores educacionais, através da implantação do Projeto de Modernização da Gestão Pública. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=46>.

Tabela 1 – Dados quantitativos de pesquisas sobre a efetividade de políticas de ensino médio na educação pernambucana

DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISAS POR USO DE DESCRITOR		
Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)	Escola Técnica Estadual (ETE)	Programa de Ensino Integral (PEI)
46	25	26

Fonte: As autoras (2023).

O agrupamento dos descritores, que tratam diretamente sobre a efetividade e a oferta do ensino, permitiu-nos observar como os pesquisadores analisaram as tendências e implicações do desenrolar da política pública educacional. Para isso, eles utilizaram de entrevistas, da observação, da análise documental, da Análise do Discurso e do grupo focal, a fim de conseguir dados do real, para além daqueles apresentados nos documentos regulatórios, pensando, portanto, em como essa política se manifesta e quais efeitos ela causa no dia a dia dos gestores, professores, alunos e demais colaboradores da escola e da comunidade escolar.

Metodologia

Este estudo está inserido no campo de pesquisa das Políticas Educacionais, marcado pelo seu caráter multi e interdisciplinar, que toma o campo educacional como primeira referência. Destacamos que este campo do conhecimento se encontra em expansão no Brasil, mas que também traz as marcas das escolhas, ordenações e seleções próprias de um campo de pesquisa, o que revela as relações de força e poder que lhes são inerentes (Bourdieu, 2003).

Tomamos como objeto deste estudo as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, especificamente, aquelas que tiveram o objetivo de analisar a política de educação do estado de Pernambuco.

Trata-se, então, de uma pesquisa sobre a pesquisa, apresentando os requisitos de um estudo de revisão.

A escolha pelo estado da arte apoia-se em Jacomini, Penna e Bello (2019), que afirmam o seguinte:

Consideram-se como estudos de revisão, de forma ampla, todos aqueles que tomam como objeto de pesquisa a produção científica/acadêmica de determinada área, subárea ou campo de conhecimento, tendo em conta a especificidade do recorte temático e temporal (Jacomini; Penna; Bello, 2019, p. 5).

Levando em consideração o crescimento da produção acadêmica no campo de pesquisa em Políticas Públicas de Educação nos últimos anos, a validade desses estudos se dá pelas indicações das produções com o agrupamento dos resultados de um determinado tema.

Discussão dos dados

O projeto da gestão gerencial e da parceria público-privada na educação de Pernambuco teve como ponto de partida as iniciativas do governador Jarbas Vasconcelos, através do Decreto nº. 25.596, de 01 de julho de 2003, que firmou uma parceria entre o governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)².

A atuação direta do ICE vigorou de 2004 a 2007. Pois com a transição de governo, o então governador Eduardo Campos, em 2008, tomou novas decisões para a condução da educação pernambucana. Propondo no início do mandato, a criação de 106 escolas em tempo integral. Para efetivar o seu projeto, foi elaborado o PEI, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.³

² Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), criado em 2000. Detalhes disponíveis em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>.

³ Programa de Educação Integral, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tipo_norma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=.

No âmbito do ensino médio em PE, observamos a forte incorporação da jornada ampliada e como isso reverbera no ensino de jornada regular. Nas entrelinhas, não há obrigatoriedade do acesso às EREMs e às ETEs, mas a apropriação das estruturas físicas que ofertam o ensino regular causará, a longo prazo, a extinção dessa modalidade, restando aos alunos e docentes se adequarem à reconfiguração das escolas que são pautadas a esta política de educação.

O crescimento significativo das escolas de jornada ampliada, revela que o objetivo é garantir que a rede de ensino esteja:

Associada a algumas premissas do referencial teórico-metodológico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (Tear), que aborda o planejamento estratégico aplicado à escolas que compõem o Programa de Educação Integral (Dutra, 2014, p. 13).

As pesquisas apontaram para a condução da política no âmbito escolar, com análises dos seus desdobramentos pautadas na formação e no trabalho docente, na visão empresarial, nas parcerias público-privadas e na qualidade atrelada aos índices educacionais.

Vale ressaltar que a implementação do modelo de gestão, adotado pelo estado de Pernambuco, penetra nas formas de administrar e gerir a condução das políticas públicas de modo geral, principalmente da política de educação.

Considerações finais

Identificamos que a oferta do ensino apresentou uma variação significativa que implica diretamente no fator *qualidade*. Os resultados das pesquisas analisadas atestam uma variante no funcionamento, com relação à infraestrutura e à oferta do ensino/currículo. Os dados revelaram a implantação de políticas e projetos de modo aligeirado, as mudanças do currículo, bem como a sobrecarga dos profissionais de educação, revelando uma centralização da gestão educacional.

Dessa forma, parece-nos que Pernambuco é um solo fértil quando o assunto é a implementação de programas e políticas, seja a nível federal ou a nível estadual, uma vez que a modernização da gestão educacional segue rigorosamente os termos de inovação propostos pelo modelo gerencial de governar, cujo foco nos resultados é o principal objetivo. Assim, identificamos, nos resultados das pesquisas, que grande parte das ações dessas políticas e programas é voltada para o preparo dos estudantes para realizar as avaliações externas, com o intuito de obter destaque, por meio da melhoria dos indicadores educacionais.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.
- DUTRA, P. F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. *In*: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV, 2014, Porto, Portugal. **Anais eletrônicos...** Porto: ANPAE, 2014, p.1-25. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.
- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O.; BELLO, I. M. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 21., p. 5, jun., 2019.
- SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do Gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 05 ago. 2020.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO QUASE-MERCADO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Amanda Marinho Boguea

Universidade Federal do Maranhão

mandaamarinho9@gmail.com

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira

Universidade Federal do Maranhão

jusciane.oliveira@discente.ufma.br

Resumo: Este texto buscar analisar as implicações do setor privado no setor público através da política educacional do quase-mercado, desenvolvida e consolidada ao longo de décadas na educação brasileira. Para auxiliar no estudo, buscamos subsídios em autores como Afonso (2000), Peroni (2008) e Adrião (2008) que tratam da temática aqui desenvolvida, entendendo que o processo de privatização ganha força após a Reforma do Estado. Demonstramos que as parcerias que são firmadas entre os setores público e privado e as prestações de serviços amplamente difundidas, reduz a autonomia e interfere no processo de consolidação de gestão democrática da escola, uma vez que essas instituições não conseguem corresponder as reais necessidades da escola pública.

Palavras-chave: Parcerias público-privada. Quase-mercado. Educação pública.

Introdução

A política educacional é uma política social marcada pela correlação de forças sociais entre o público e o privado na disputa pela aprovação de seus projetos educacionais. A partir da década de 1990 a educação brasileira é vivencia diversas reformas que redefinem diretamente o papel do Estado, particularmente ao longo do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique

Cardoso (1994-1998), com a influência dos organismos internacionais. Essas reformas estiveram ancoradas nos ideais neoliberais, e colocaram a educação sob os princípios do quase-mercado, com foco na competitividade, descentralização e flexibilização.

Na ótica neoliberal, o Estado é o principal responsável pela crise educacional dos países da América Latina, apresentando a privatização do público como a solução para a garantia de melhores condições educacionais. A oferta de serviços privados no âmbito público nos é apresentada como a condição fulcral para a garantia de uma educação de qualidade, logo, o mercado é o parâmetro de qualidade.

Os ideais neoliberais ganharam espaço nos processos de execução e direção das políticas públicas, a priori na elaboração das políticas educacionais com a participação direta do setor privado na discussão e construção dos planos de educação que norteiam o ensino a nível nacional, posteriormente, na execução dessas políticas em âmbito municipal, estadual e distrital, por meio de ações de formação, avaliação e monitoramento. Ball e Youdell (2007) ao discutirem acerca do *quase-mercados educativos*, afirmam que os mecanismos de mercado e seus princípios estão no interior dos serviços públicos, por meio de diferentes estratégias, como a criação de *vouchers*, a ações de formação de professores e gestores, cultura de resultados escolares e parcerias com institutos e instâncias de iniciativa privada.

Metodologia

O presente estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, haja vista analisou os aspectos subjetivos da política educacional. Com vistas a ampliar a análise e discussão da temática proposta, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de estudos já iniciados e elaborados sobre o processo de privatização da educação pública. De acordo com Severino (2007) a pesquisa bibliográfica ocorre por meio de “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores,

em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.” (p. 122). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa nos fornece subsídios para compreender o fenômeno a partir de diversos olhares que já analisaram o fenômeno estudado.

Discussão dos Dados

Para compreendermos a atual estrutura do público/privado na educação brasileira, é importante partirmos da ideia que o capitalismo vive uma crise estrutural. Com essa crise, o papel do Estado na sociedade sofreu modificações para resolver as tensões vividas. Uma das formas pensadas foi a atenuação das fronteiras entre o público e o privado no provimento destes serviços, inaugurando uma lógica em que foram introduzidos mecanismos típicos da gestão privada no gerenciamento de serviços públicos.

Segundo Peroni (2006) o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com o diagnóstico da crise do capital seria necessário racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições públicas, pois costumam sofrer pressões sociais que não ajudariam na recuperação da crise. Dessa forma, a responsabilidade pela organização e execução das políticas sociais, fica a cargo da sociedade através da privatização, do mercado e para terceira via através do público não-estatal (sem fins lucrativos).

Com o Plano de Reforma do Aparelho do Estado, observamos influências do neoliberalismo, pois o Estado era visto como o responsável pela origem da crise, dessa maneira foi proposta estratégia de privatização de parte do aparato estatal. As orientações de reforma da gestão pública brasileira, expressas no Plano, apresentam também influências da Terceira Via:

as alterações na gestão pública decorrentes da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998 e, mais diretamente no caso dos municípios, da chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar nº 101/2000. Este

último, ao delimitar os gastos do poder público, também induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, em especial, quando fixou o gasto com Pessoal em 60% dos Orçamentos públicos; exigências que estimulam a opção pela terceirização dos serviços. (Adrião, 2008, p. 5).

Com isso percebemos duas tendências, em uma o Estado se retira da execução, mas permanece com financiador e avaliador das políticas sociais estas agora ofertadas por distintos agentes privados; na outra, ainda que a atividade ou serviços permaneçam sob a propriedade do Estado passam a ser geridos pela lógica de mercado, aqui identificado como a esfera do quase-mercado (PERONI; ADRIÃO, 2008).

Esse rearranjo da lógica capitalista propiciou o surgimento do que vem sendo chamado de *quase-mercado*, que é uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (do público e privado).

Com o quase-mercado, a propriedade permanece estatal, mas a lógica de mercado é que orienta sua gestão, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado, aspecto da teoria neoliberal partilhado pela Terceira Via. Nesse sentido, observamos uma crescente do número de parcerias estabelecidas entre o setor público e privado, com o objetivo de alcançar a qualidade da educação com base na lógica do mercado, fundamentado na ideia de eficácia e eficiência, e para tanto nota-se uma competição embricada nessas ações durante esse processo de privatização dos serviços públicos.

Estados e municípios buscam no setor privado, prestação de serviços através de formações, materiais pedagógicos e assistência para suprir as necessidades que o público não tem sustentado, segundo a prerrogativa neoliberal. Com isso, surgem instituições com e sem fins lucrativos, desenvolvendo programas e vendendo projetos com receitas prontas para solucionar os “problemas” do ensino público. A exemplo, podemos citar os programas em parceria com o Instituto Ayrtton Sena, tais como: o Acelera Brasil,

Circuito Campeão e Gestão Nota. Esses programas estão amplamente espalhados por municípios de todo o Brasil e são adquiridos e aceitos por diversas secretarias.

Além do IAS, podemos citar organizações como a Fundação Lemann que oferece serviços à educação por meio de projetos em parceria com professores, gestores escolares, secretarias de Educação e governos. A Fundação Vale que desenvolve projetos de educação nos territórios em que a empresa Vale atua. Atualmente, está presente no Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro. Essas são algumas instituições que colaboram para a consolidação do quase-mercado presente na educação brasileira.

Considerações Finais

Em síntese, nota-se que o setor privado e público, via distintas formas de parceria tem crescido gradativamente ao longo dos anos. Esse crescimento ganhou força e forma através da crise do capital e Reforma do Estado. Um discurso reiterado durante décadas de que o setor privado é mais eficaz e eficiente que o estatal e reafirmado pelas reformas na gestão pública, o que impactou diretamente na educação.

E questionável as consequências para a gestão da educação pública, principalmente para a gestão democrática dessa educação, tendo em vista a padronização e a determinação sobre o que e o como ensinar. Como efetivar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino sem a participação dos segmentos escolares nas definições das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos, uma vez que instituições externas ao público, adentram o espaço educacional com soluções pré-estabelecidas e que não levam em conta o contexto social de cada município e escola?

Em percurso para encerrar esta explanação, atentamos para a dualidade entre a afirmação da melhoria na qualidade da educação, como justificativa para atuação do setor privado e consolidação do quase-mercado na educação, e as problemáticas ainda presentes na educação pública brasileira desde o início do movimento de consolidação das parcerias entre público/privado.

Referências

AFONSO, Almerindo. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: **Congreso Mundial Internacional de la Educación**, 5, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE VARGAS E A INTERFERÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DO SUL DO BRASIL

Margarete von Mühlen Poll

Universidade Federal da Paraíba

margapoll@gmail.com

Alexandre Macedo pereira

Universidade federal da Paraíba

alexandremacedopereira@gmail.com

Resumo: A Campanha de Nacionalização implantada pelo governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo afetou o ensino nas regiões de imigração alemã, italiana e japonesa no Brasil. Neste trabalho, pretendemos a) apresentar e analisar as principais medidas de nacionalização implantadas pelo governo Vargas; e b) analisar os impactos dessas medidas nas escolas instaladas nas comunidades de imigração alemã no Sul do país. Para este estudo, baseamo-nos em obras das áreas de linguística, história do Brasil e história da educação. Para tal, discutiremos leis e decretos publicados no período denominado de Estado Novo e que levaram à interdição da língua falada nessas comunidades e seus impactos na vida escolar. A abordagem metodológica utilizada neste trabalho é de natureza documental e qualitativa. Esperamos, com este trabalho, entender como ações políticas podem interferir nos materiais didáticos empregados nas escolas e no cotidiano escolar e social dos alunos.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; interdição linguística; política linguística.

Introdução

A Campanha de Nacionalização implantada pelo governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo afetou o ensino nas regiões de imigração alemã, italiana e japonesa no Brasil. O processo de

nacionalização dos imigrantes europeus no Brasil, durante o período do Estado Novo, nos anos de 1930, teve a intervenção pontual do Estado através de campanha de nacionalização do ensino primário e da proibição do uso das línguas dos imigrantes na imprensa e em locais públicos e a obrigação do emprego da língua portuguesa nas regiões colonizadas pelos imigrantes provenientes da Itália, da Alemanha e do Japão.

Algumas determinações governamentais marcaram profundamente as populações de imigração alemã, italiana e japonesa no Brasil na Era Vargas. Neste trabalho, no entanto, abordaremos os efeitos de tais medidas para as comunidades de imigração alemã no Sul do Brasil, em razão da delimitação de espaço e do recorte necessário a todo tipo de investigação científica. Ainda, delimitamos nosso estudo a um campo específico e de suma importância para os imigrantes alemães e seus descendentes: a escola.

Este trabalho objetiva, de forma central, apresentar e discutir uma das ações de política linguística que mais afetaram os grupos de imigrantes alemães no Brasil: a interdição de sua língua materna e, conseqüentemente, suas implicações para o ensino. Mais especificamente, pretendemos: a) apresentar e analisar as principais medidas de nacionalização impostas pelo governo de Getúlio Vargas; b) analisar os impactos dessas medidas para o ensino nas comunidades de imigração alemã no Sul do país.

A bibliografia que tomamos de referência para este trabalho são obras das áreas de linguística, história do Brasil e história da educação. Além disso, discutiremos leis e decretos publicados durante o período denominado de Estado Novo.

Metodologia

A abordagem metodológica que utilizamos neste trabalho é de natureza básica: “a pesquisa básica tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema”. (Paiva, 2019, p. 11). A abordagem desta pesquisa também é de natureza qualitativa, que tem o objetivo de

compreender, descrever e/ou explicar fenômenos sociais. Além disso, a pesquisa é também documental, que, segundo Pádua (1997, p. 62) apud Piana (2009, p. 122), é feita:

[...] a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

A pesquisa documental trabalha com fontes primárias – ainda não analisadas e/ou já analisadas, mas que podem receber nova análise – e pode ser realizada em documentos contemporâneos ou não. Este trabalho analisa textos contemporâneos das áreas acima mencionadas, que, por sua vez, baseiam-se em relatos de contemporâneos do período em estudo, documentos históricos, leis e decretos.

Entendemos que um fenômeno não se explica plenamente fora do seu contexto. A interdição da língua alemã no Brasil ocorreu dentro de um contexto histórico específico: o Estado Novo, na política interna, e a Segunda Guerra Mundial, na política externa. Assim, primeiramente, realizamos uma contextualização do período histórico em que a interdição da língua alemã ocorreu e, após, analisamos as principais medidas de interdição e seus efeitos para o ensino.

Discussão dos dados

Estudar a interdição da língua dos imigrantes alemães e seus desdobramentos no ensino interessa-nos por três motivos, principalmente, porque: a) há pouco estudo realizado especificamente sobre as consequências da interdição linguística para o ensino; b) é um fato histórico relevante para o ensino da língua portuguesa no Brasil, principalmente para as séries iniciais; e c) é um estudo sobre o homem e sobre um dos elementos que o

constitui – a língua, e, mais especificamente, a língua materna da comunidade de imigrantes e seus descendentes.

O Estado Novo, também conhecido como período ditatorial da Era Vargas, iniciou-se em 10 de novembro 1937, com a dissolução do Congresso e a outorga da nova Constituição, e encerrou-se em 1945. Durante esse período, Getúlio Vargas governou com amplos poderes, após o fechamento do Congresso, a extinção dos partidos políticos e a censura à imprensa.

Com o Estado Novo, o governo Vargas introduziu um poder centralizador e de viés nacionalista. A Campanha de Nacionalização pretendia formar uma identidade nacional brasileira. Assim, enaltecia os símbolos nacionais nos meios de comunicação, nas produções culturais, em cartilhas escolares, o que implicava forte repressão a representações regionais e étnicas no Sul do Brasil, pois, nas colônias de imigrantes alemães no Brasil, preservava-se a língua alemã na vida privada, social, religiosa e, também, escolar.

Assim, os imigrantes estrangeiros eram vistos como inimigos da nação. Nesse sentido, a legislação brasileira, já na década de 1920, tenta barrar a presença de estrangeiros, através da edição de leis e decretos. Em 1921, o Decreto nº 4.247 de 6 de janeiro de 1921, “a lei dos indesejáveis”, regulamenta a entrada de estrangeiros no território brasileiro; em 1924, o decreto de nº 16.761 de 1924, trata das políticas de povoamento do solo brasileiro e especifica os meios de controlar e evitar a entrada de indesejáveis; em 1928, o Decreto de nº 18.408, de 1928, regulamenta expedição de vistos e passaportes, que deveriam ser concedidos apenas a indivíduos que não se enquadravam na noção de indesejáveis.

Além das questões internas que levaram o Brasil a estabelecer a interdição das línguas dos imigrantes, havia, ainda, mais tarde, a questão da guerra. A repressão aos imigrantes alemães teve início, mais especificamente, com o Decreto-Lei 383, de 18 de abril de 1938, o qual “Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências”. As medidas tomadas têm grande impacto nas comunidades teutas no Brasil, uma vez que elas são fortemente

marcadas pela organização de associações, como de clubes recreativos, escolas, igrejas, o que se devia, em grande medida, à ausência do Estado nesse âmbito. Após o referido Decreto, todas as reuniões a serem realizadas por essas associações deveriam ser previamente comunicadas e também seriam fiscalizadas. O mesmo era válido para reuniões escolares nas comunidades teutas no Brasil.

O processo de censura foi intensificado após o alinhamento do Brasil aos países Aliados, em 1942, mais especificamente, após a declaração de guerra entre Brasil e Alemanha. Assim, diante do contexto interno de estabelecimento de uma política de nacionalização e de um contexto externo em que o Brasil era pressionado a se aliar aos Estados Unidos contra os países do Eixo – dentre eles a Alemanha – intensificou-se, internamente, a censura à língua dos imigrantes alemães e seus descendentes.

O isolamento do colonizador em regiões remotas contribuiu para o prolongamento da homogeneidade linguística. A escola, onde os imigrantes poderiam/deveriam ter a possibilidade do ensino de língua portuguesa era escassa nas colônias e, além disso, não havia professores que dominassem a língua portuguesa para a ensinarem.

Assim, após as línguas estrangeiras de colonização europeia, dentre elas a língua alemã, terem sido ignoradas pelo governo desde o início da colonização, na década de 1820, e também a questão da alfabetização, o governo estabelece a exigência do ensino de língua portuguesa nas comunidades de imigrantes. Antes desse período, as escolas nestas comunidades praticavam o ensino em língua alemã, inclusive a maior parte das escolas nestas comunidades era organizada e administrada pela própria comunidade. Nesse sentido, conforme Oliveira (2011, p. 18), na Cidade de Blumenau, em 1928, das 200 escolas existentes, 132 eram escolas alemãs.

Na década de 20, os intelectuais liberais (e o Partido Liberal) participaram do governo Vargas. Embora sua preocupação central fosse com a economia e com a indústria nacional, o partido previa um envolvimento do Estado na educação. Segundo Payer (2001, p.

243), inicialmente foram visados o ensino superior, a organização do ensino secundário e o ensino comercial. Nessas mudanças iniciais, o ensino primário não foi incluído.

Em 1834, após o fechamento das Assembleias e a intervenção nos Estados começa-se a dar atenção ao ensino primário, o que ocorre concomitantemente ao início das campanhas de nacionalização do ensino primário, dando especial atenção ao ensino em comunidades de colonização estrangeira. A legislação coloca um poder na mão das autoridades que não têm vínculo com os núcleos de colonização estrangeira e não conhecem sua história.

Em 1938, o governo Vargas institui uma Comissão Nacional do Ensino Primário no Ministério da Educação e Saúde, que seria encarregada de organizar o plano para uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, com o intuito de nacionalizar o ensino primário de todos os núcleos de população estrangeira, através do Decreto-Lei 868, de 18 de novembro de 1938:

Art.1 Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, que se comporá de sete membros, escolhidos pelo Presidente da República, dentre pessoas notoriamente versadas em matéria de ensino e consagradas ao seu estudo, ao seu ensino ou à sua propagação. (Brasil, 1938).

A escola elementar pública era então vista como um instrumento eficaz para a propagação da língua, da cultura e das tradições nacionais, daí o interesse do governo na difusão da escola pública também nessas regiões (Luca, 2004, p. 42). Nesse sentido, a legislação educacional brasileira, no governo Vargas, enfatizava a necessidade de o ensino ocorrer em língua portuguesa nas escolas de imigrantes e, assim, em 1938, houve o fechamento das escolas étnicas, pelo Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938 (o Decreto foi revogado pela Lei nº 6.815, de 1980.):

Art. 93. Em todas as escolas rurais do país, **o ensino de qualquer matéria será ministrada em português**, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. (Renumerado do Art. 85, pelo Decreto-Lei nº 639, de 1938)

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º **Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa.** (Grifos nossos).

No período da interdição do emprego e do ensino da língua alemã nas regiões colonizadas por alemães e seus descendentes, já havia uma série de escolas e associações em funcionamento, que foram fundadas e mantidas pelas comunidades de colonizadores. Nessas escolas, a didática e a língua utilizadas eram alemãs, além disso poucos educadores dominavam a língua portuguesa. Conforme Mello (2004, p. 451), decretos federais e estaduais concediam licença para o ensino apenas por professores natos brasileiros e exigiam o uso apenas de material didático em língua portuguesa, assim como o emprego da língua portuguesa nas escolas. No entanto, o acesso à língua portuguesa era difícil nas colônias alemãs.

Essas medidas desarticularam o sistema de ensino comunitário que funcionava nas colônias. Além disso, com a introdução de novos professores – falantes da língua portuguesa – e a abrupta exigência do ensino de língua portuguesa ocorreu um apagamento da memória histórica escrita e a privação de atuação do professor até então atuante.

Entre os aspectos positivos da nacionalização do ensino, Mello (2004) aponta a possibilidade de, com o aprendizado da língua nacional, os filhos dos imigrantes poderem acessar cargos públicos, atuar como profissionais liberais e, também, ascender à classe social de maior prestígio. Ainda conforme Mello (2004), o bilinguismo, presente em comunidade em que a criança tem contato com a língua portuguesa apenas quando chega à escola, coloca o sujeito na dualidade de pertencimento e de filiação (à(s) nação(ões)).

Considerações finais

A interdição da língua alemã nas comunidades de imigrantes longe dos centros urbanos a frequência às escolas nacionalizadoras não alcançou total êxito por várias razões, dentre elas a distância geográfica das escolas, a necessidade de as crianças ajudarem no trabalho agrícola e a falta de professores que dominassem o idioma português.

Através do processo nacionalizador, a língua nacional é administrada como um elemento de soberania nacional e, assim, poder-se-ia dizer, ela passa a atestar a brasilidade do imigrante. A instauração do processo de homogeneização linguística, da qual a escola foi parte fundamental, constituiu-se também em um processo de apagamento de memórias das crianças que a frequentam.

Referências

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acessado em 23 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto nº 4.247 de 6 de janeiro de 1921. Regula a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4247-6-janeiro-1921-568826-publicacaooriginal-92146-pl.html>. Acessado em: 21 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 16.761 de 31 de dezembro de 1924. Proíbe a entrada no território nacional de imigrantes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16761-31-dezembro-1924-503902-republicacao-88581-pe.html>. Acessado em: 24 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 18.408 de 25 de setembro de 1928. Aprova o regulamento para a expedição de passaportes pelo Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18408-25-setembro-1928-563028-publicacaooriginal-87134-pe.html>. Acessado em: 24 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.482 de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acessado em: 24 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 383 de 18 de abril de 1938. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-norma-pe.html>. Acessado em: 24 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406 de 4 de maio de 1938. Promove o fechamento das escolas étnicas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 23 de julho de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 868 de novembro de 1938. Cria a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 23 de julho de 2024.

LUCA, Tânia Regina. Imigração e teorias antropológicas no Brasil. In: Dreher, Martin N.; Rambo, Arthur Blásio; Tramontini, Marcos Justo (Orgs.) **Imigração & imprensa**. Porto Alegre: EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico São Leopoldo, 2004. (p. 35-47).

Mello, Angélica Maria Ruiz. A Campanha de nacionalização e os teuto-brasileiros. In: Dreher, Martin N.; Rambo, Arthur Blásio; Tramontini, Marcos Justo (Orgs.) **Imigração & imprensa**. Porto

Alegre: EST/ São Leopoldo: Instituto Histórico São Leopoldo, 2004. (p. 449-455).

OLIVEIRA, Dennison de. **Os soldados alemães de Vargas**. Curitiba: Juruá, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

Payer, M. Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: Condições, Modos e Conseqüências. In: Orlandi, Eni P. História das ideias lingüísticas: **construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes, Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001. (235-255).

PIANA, Maria Cristina. **A Construção da Pesquisa Documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM PAÇO DO LUMIAR/MA

Chiara Maria Fernandes da Silva

Universidade Estadual do Maranhão

chiaramfs@hotmail.com

Resumo: Este estudo é um recorte do resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), vinculada ao Grupo de Pesquisa em Planejamento e Qualidade em Educação Básica (GPQe) na UEMA e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos, Gestão Escolar, Currículo e Estágio - GEPPROFEC. O objetivo da pesquisa, analisar as relações da gestão escolar com o IDEB, a partir de resultados de dois conceitos utilizados para medir a qualidade da educação na escola: o fluxo escolar e as médias do desempenho na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Justifica-se a experiência pela relevância social, política e acadêmica por integrar a agenda das políticas públicas educacionais, bem como pelas implicações e tensionamentos na organização da gestão escolar. A metodologia é de abordagem qualitativa, orientada pelo método dialético, ancorada nos estudos de Kosik (2002). O campo empírico da investigação é a Secretaria Municipal de Educação e uma escola da rede pública de ensino do município Paço do Lumiar – MA. Nos resultados da pesquisa constata-se que o IDEB - como indicador de qualidade da educação brasileira, exerce um papel regulador dos trabalhos desenvolvidos na escola, tem influência direta e indireta nas ações da gestão escolar, e define metas sem levar em consideração aspectos que interferem nos resultados, a exemplo da estrutura física da escola, a gestão escolar e a formação de professores (as), dentre outros.

Palavras-chave: Gestão escolar. IDEB. Política de avaliação da educação básica. Qualidade educacional.

Introdução

O presente trabalho, apresentado ao XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste, IV Encontro Estadual da ANPAE- Maranhão no eixo discursivo Currículo, práticas pedagógicas, avaliação na educação básica e a qualidade, é um recorte do resultado da pesquisa de Mestrado, ' A (inter) relação da gestão escolar com os resultados do IDEB em uma escola municipal de Paço do Lumiar\Ma. Desenvolvida no período de 2022 a 2024, com marco temporal nos anos de 2017 a 2021, período que corresponde aos três últimos anos de aplicação da Prova Brasil, sabendo-se que a avaliação nacional é realizada a cada dois anos, sempre nos anos ímpares, e os resultados são divulgados através do IDEB, nos anos pares, subsequente à aplicação. Esses resultados anunciados pelo IDEB têm a finalidade de aferir a qualidade da educação no Brasil, e divulgar a nota alcançada por cada instituição.

Dessa forma, compreender as variantes que qualificam resultados esperados pelos índices oficiais ligados aos ditames de organismos internacionais, e àqueles coerentes com as necessidades e o contexto em que se encontra a comunidade escolar é de significativa proeminência.

Nesse ínterim, a década de 1990 são implantadas reformas educacionais coerentes com o modelo neoliberal, em sua maioria com uma parte de um mecanismo de submissão da educação ao figurino do capital. No Brasil, durante o segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, é implementado o IDEB, com o objetivo de monitorar o cumprimento de metas fixadas no Termo da Adesão ao *Compromisso Todos pela Educação*, com o propósito de aferir a qualidade da Educação Básica por meio de instrumentos de avaliação em larga escala, e do controle do fluxo de dados extraídos do Censo Escolar. Essa implementação provocou mudanças expressivas no papel da gestão escolar e na cultura organizacional.

Metodologia

A análise da vida social deve ser realizada por meio de uma perspectiva dialética, que além de estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, esteja fundada nos estudos dos fatos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto (Quintaneiro, 2002). Dessa forma, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, e como método, o materialismo dialético, pois possibilita aproximações investigativas mais concretas com a realidade estudada.

A pesquisa empírica foi realizada no município de Paço do Lumiar, Maranhão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o Coordenador do Dep. de Currículo e Avaliação (SEMED) e a equipe gestora (gestor(a), coordenador(a) e professor(a)) de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), localizada na região urbana. Na análise e interpretação dos dados, adota-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Nesse sentido, analisaram-se características, sentidos, estruturas a partir das falas dos participantes, bem como estruturas e modelos de gestão, aspectos e dimensões importantes apresentados em seus discursos, procurando-se compreender os sentidos de suas comunicações desenvolvendo as três fases que compõem o método, a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Discussão dos dados

Os resultados e/ou evidências apresentados aqui são contribuições colhidas a partir da análise de documentos, literaturas selecionadas que abordam os temas gestão, IDEB e qualidade educacional, além das entrevistas semiestruturadas e observações realizadas in loco.

O município de Paço do Lumiar é um dentre os 217 municípios do estado do Maranhão, e está localizado na região metropolitana de São Luís. A Rede Municipal de Ensino possui 18.769 alunos (as) matriculados (as) no Ensino Fundamental, conforme censo 2021 e a

escola campo, é uma instituição que atende os anos iniciais do ensino fundamental, localizada na zona urbana.

As leituras, as entrevistas e as visitas na escola campo, revelam o uso de estratégias e princípios organizacionais, com fins a elevar a eficiência dos processos administrativos e pedagógicos que direcionem ao alcance da meta estabelecida pelo índice oficial, reafirmando os posicionamentos dos princípios da gestão gerencial, no convencimento de que são as estratégias, o seu envolvimento e “engajamento” com os objetivos da organização, pura e meramente, que garantirão o sucesso no rendimento dos(as) alunos(as), conforme propalada pela tese neoliberal.

Entretanto, diversos estudos (Gomes, 2016; Freitas, 2014; Paro, 2015, entre outros[as]) têm mostrado que essa lógica avaliativa produziu o ranqueamento das escolas com sobrecarga de trabalho aos (às) gestores (as) e, sobretudo, aos (às) professores (as) com adoção de estratégias que tendem a priorizar um ensino por resultados, conteudistas e secundarizar um ensino que prime por uma formação integral.

As entrevistas e os documentos que foram disponibilizados pela gestão para leitura da pesquisadora (Plano de Ação e PPP da escola), evidenciaram várias ações desenvolvidas pela escola a partir do resultado do IDEB, como observamos abaixo:

Quadro 1 – Ações desenvolvidas pela gestão escolar direcionadas ao IDEB

Ações Pedagógicas Relacionadas com o Ideb	Qtd. de vezes citados
Avaliações e simulados	5
Estudos sobre os descritores	2
Limitação de atividades extracurriculares para maximizar o tempo	1
Elaboração de apostila pela escola (complementar)	3
Adoção de apostilas para o Saeb/ Programa Libertar pelo Saber (Sobral)	4
Formação continuada de professores(as) com foco no Ideb/ Libertar pelo Saber	4
Planejamento quinzenal e discussão dos resultados do Ideb com os(as) professores(as)	4

Incentivo e medalhas para melhor desempenho	2
Modificação do conteúdo escolar com foco no Ideb	2
Cerimônia de premiação para os(as) alunos(as) em destaque	4
Locação do(a) professor(a) que assume o 5º ano pela gestão	1

Fonte: a autora (2023)

Essas ações deixam explícita a influência marcante da reforma neoliberal no âmbito educacional, onde a ênfase no mercado traz modelos de administração privada para as instituições públicas de ensino, focando exclusivamente nos resultados. Nesse sentido, a briga pelo domínio do processo educativo dentro da escola, de acordo com Freitas (2014), faz com que os empresários da área educacional ampliem a importância da avaliação externa e a coloquem no centro do processo de padronização, permitindo um maior controle, não só sobre a cultura escolar, mas também sobre outras áreas do processo educativo, nas quais os efeitos da avaliação se manifestam e determinam como as atividades do cotidiano da escola são conduzidas.

Esta análise impulsiona o debate acadêmico-profissional para um olhar mais atento às suas influências, que são hegemônicas, aos modelos adotados pelas políticas educacionais de gestão, currículo, formação e avaliação externa do trabalho escolar, num cenário em que a tendência empresarial, reformista e privatista se escala espantosamente, em absoluta afinidade com as narrativas e orientações com as novas abordagens da gestão empresarial, materializando-se nas mais altas performances das plataformas educacionais.

Considerações finais

No que diz respeito à implementação de políticas de avaliação por órgãos internacionais, intensificaram no campo educacional categorias como: indicadores de qualidade, comparação, controle, agilidade, resultados imediatos, motivação e recompensas. Com base nessas orientações, e através de parcerias com instituições

privadas, escolas têm sido levadas à “[...] deterioração da sua prática pedagógica”, como diz Victor Paro (2015, p. 68).

A investigação na escola campo confirmou que todas essas categorias acima citadas têm seu lugar garantido nas ações da gestão escolar. Através da parceria firmada com a Fundação Lemann (Sobral), e com as orientações recebidas pelo Departamento de Currículo e Avaliação da Secretaria de Educação. Dessa forma, firma-se um compromisso geral com a elevação dos indicadores do município. É perceptível o uso de estratégias e princípios organizacionais, com fins a elevar a eficiência dos processos administrativos e pedagógicos que direcionem ao alcance da meta estabelecida pelo índice oficial, reafirmando os posicionamentos dos princípios da gestão gerencial.

Referência

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- GOMES, A. O. **Do plano de escola a escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, 2016.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.
- QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PAÇO DO LUMIAR/MA

Bruna Carolina Albuquerque Silva

Universidade Estadual do Maranhão

brunacarpinas@gmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade de Brasília – UNB

svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: Este trabalho é parte de um estudo ora realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cujo objetivo é analisar a implementação do Programa Educar pra Valer (EpV), na gestão de duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Paço do Lumiar/MA, buscando apreender limites e tensões à comunidade escolar. A compreensão e a análise do objeto de estudo têm uma base teórico-conceitual em autores como Peroni (2015, 2023), Adrião (2012), Freitas (2018), entre outros. Adota uma abordagem qualitativa, apoiada em Bogdan e Biklen (1994), e para a análise e interpretação de dados fundamenta-se na análise de conteúdo de Franco (2005). A pesquisa envolve análise documental, observação sistemática e entrevistas semiestruturadas. Até o momento, o estudo não apresenta evidências conclusivas, todavia, o aporte teórico consultado e a análise de alguns documentos já mostram evidências de que esse tipo de parceria consiste uma das estratégias neoliberais que subverte o atendimento da educação pública à lógica de mercado, com a implementação de modelos de gestão escolar e de formação de professores calcados na pedagogia de resultados, com base na elevação de indicadores de proficiência medidos pelas avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Programa Educar pra Valer, Parceria público-privada, Gestão Escolar, Paço do Lumiar.

Introdução

O presente resumo advém de uma pesquisa em fase de qualificação, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estudo traz à baila a análise do Programa Educar pra Valer (EpV), em implementação no município de Paço do Lumiar/MA, como um modelo de gestão implementado por meio de parceria público-privada.

Sob a alegação de elevação dos indicadores educacionais, especialmente no que diz respeito aos resultados nas avaliações externas no âmbito da educação básica, o EpV foi criado em 2018 pela Fundação Lemann em parceria com a Associação Bem Comum, e está sendo implementado em mais de quarenta e oito municípios brasileiros (Educar pra Valer, 2023). Seu surgimento foi influenciado pela experiência realizada em Sobral/CE, que obteve resultados positivos em avaliações externas, e tem sido uma referência para os demais municípios que buscam alinhar à gestão educacional aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a outras avaliações externas existentes nos âmbitos municipais e estaduais.

Para análise da relação público-privado no âmbito da gestão escolar, o estudo apoia-se teórico-conceitualmente em Peroni (2023), Adrião (2012), Freitas (2018), Oliveira (2003), Saviani (2020), Albuquerque (2021), entre outros. Ao se referir à relação público-privado, Adrião (2012) afirma que o poder público tem delegado à iniciativa privada, parte de suas responsabilidades na área educacional, em parte devido à percepção de sua incapacidade em alcançar as metas oficiais nacionais ou internacionais que estes próprios setores definiram ou estimularam. Com isso, estes segmentos têm cada vez mais assumido o controle da elaboração das políticas educacionais, interferindo diretamente na gestão das escolas, na formação docente e na produção de materiais didáticos.

Em Paço do Lumiar/MA, a prefeitura firmou uma parceria com a Associação Bem Comum no setor educacional a partir da

implementação do programa de gestão EpV, sob a retórica da necessidade de aumentar a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Desde então, o governo municipal tem envolvido os docentes, coordenadores pedagógicos e gestores em espaços de formação e no uso dos materiais estruturados por esse programa (Paço do Lumiar, 2024). É, pois, com o foco na análise desse problema que o estudo busca responder à seguinte questão: como se materializa a implementação do Programa Educar pra Valer na Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Paço do Lumiar/MA?

Tendo em conta a questão proposta, objetiva-se analisar a materialização do EpV na Gestão Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Paço do Lumiar, buscando apreender limites e tensões à gestão em duas escolas pertencentes à rede de ensino desse município. A pesquisa, bem como a análise e discussão dos dados seguirá o percurso de pesquisa qualitativa, tal como proposto por Bogdan e Biklen (1994, p.16), ao assumirem que essa abordagem “tem o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade (...) e não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”, possibilitando compreender os comportamentos dos indivíduos envolvidos na pesquisa, bem como dos dados coletados, a partir da perspectiva política e social em que eles estão inseridos.

Como procedimentos, adota-se a revisão bibliográfica pautada em estudos teóricos e empíricos que tratam do tema, a análise de documentos oficiais relacionados ao programa e a observação sistemática do campo empírico. Além disso, ocorrerá a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras, duas gestoras, duas coordenadoras pedagógicas, a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora Municipal do EpV, a Gerente do Polo onde estão situadas as escolas, além de uma formadora local. O campo empírico abará duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino que estejam envolvidas no processo de implementação do EpV, tendo como critério os maiores e menores resultados obtidos no IDEB do ano de 2023.

Os dados serão analisados com base na análise de conteúdo proposta por Franco (2005), que considera a linguagem como uma construção social dinâmica, refletindo a existência humana e suas representações históricas. Em conjunto com a análise de conteúdo, o objeto de estudo será analisado a partir de um olhar dialético, objetivando captar a totalidade do fenômeno, tal como apontado por Kosik (2002), que propõe ir além das superfícies aparentes e acessar a essência do fenômeno estudado, levando em conta as contradições, relações sociais e as transformações subjacentes a ele.

Discussões preliminares

Desde os anos de 1990, com o avanço do neoliberalismo e a implementação da Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se a relação público-privada nas políticas educacionais brasileiras. Segundo Peroni (2013), o setor privado propôs medidas como a racionalização de recursos e a redução da influência das instituições públicas na educação básica, argumentando que as instituições democráticas, por serem suscetíveis a pressões populares, seriam ineficazes sob uma lógica de mercado. Essa lógica, focada na maximização de resultados e na redução de custos, introduziu novas dinâmicas na gestão educacional e escolar, com maior participação do setor privado e uma centralização nos resultados das avaliações externas como principais indicadores de qualidade da educação pública.

Portanto, mesmo considerando que o estudo se encontra em fase de qualificação e não foram obtidas análises de dados empíricos, com base na literatura que sustenta a compreensão e a análise do objeto de estudo (ADRIÃO, 2012; FREITAS, 2018; PERONI, 2015, 2023, entre outros), e levando em conta os primeiros contatos com os documentos oficiais, pode-se inferir que o EpV caracteriza-se como iniciativa público-privada que busca elevar os resultados das avaliações externas, envolvendo intervenções no sistema de gestão escolar e no trabalho dos professores, com ênfase na meritocracia e na exaltação da competição no ambiente escolar.

Contrariando o ordenamento jurídico que sustenta os princípios da gestão democrática, tal modelo de gestão, além de pressionar os profissionais da educação nas escolas públicas com os resultados das avaliações em larga escala, aumentam o controle do trabalho dos professores e gestores, não levando em consideração a autonomia das comunidades escolares.

Considerações parciais

Retomando o objetivo delineado, a principal evidência que o estudo, até aqui, permite constatar, tendo em conta as contribuições teóricas e a análise de alguns documentos, é a de que esse tipo de parceria consiste uma das estratégias neoliberais que subverte o atendimento da educação pública à lógica de mercado, com a implementação de modelos de gestão escolar e de formação de professores calcados na pedagogia de resultados com baixo investimento, com base na elevação de indicadores de proficiência medidos pela avaliação de larga escala, o que tem levado as escolas e a sua gestão à subordinação e ao constrangimento.

Referências

- ADRIÃO, T et al. **As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?**. Educação e sociedade, Campinas, vol.33, n. 119, p. 533- 549, abr-jun.2012.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar. **Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, v. 1. 395p, 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2^o Edição. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

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

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, Dalila. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAÇO DO LUMIAR. **Projeto “Educar pra Valer” de Sobral continua em Paço do Lumiar**. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/informa.php?id=67>. 05 de setembro de 2019. Acesso em 15 de agosto de 2024.

PERONI, V. M. V. As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e18129, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18129/10092>

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação**. Tese para professor titular. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia no Brasil do século XXI. In: Carlota *et al.* (Orgs.). **A escola pública em crise: Inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020.

A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Suely Alves dos Santos Machado

Universidade Federal do Maranhão

suelyalvees.52@gmail.com

Rosana de Carvalho Vilanova

Universidade Federal do Maranhão

rosannacarvalho21@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo a relevância da atuação do coordenador pedagógico na concretização do currículo escolar, portanto, o objetivo é investigar de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir com a organização e legitimação do currículo no espaço escolar, com vistas a refletir sobre a forma como o currículo é concebido nesse contexto e como as relações de poder, que permeiam no relacionamento social, interferem na organização curricular. Metodologicamente, fez-se uma revisão da literatura para que se pudesse justificar a importância do coordenador na construção do projeto político pedagógico na intencionalidade de romper com práticas autoritárias, mobilizando e incentivando a participação de toda comunidade escolar. Os resultados mostraram que é fundamental a intervenção do coordenador pedagógico no ambiente escolar para que seja garantido ao aluno um ensino de qualidade, um ensino que valoriza as habilidades e ajude os estudantes a superar suas dificuldades.

Palavras-chave: Currículo; Coordenador Pedagógico; Projeto Político Pedagógico.

Introdução

A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, sendo um espaço que deve proporcionar o pleno desenvolvimento dos alunos para sua inserção social. O

principal desafio para que essa missão seja cumprida é o compromisso coletivo de todos os agentes escolares em garantir o aprendizado. Nesse contexto, o coordenador pedagógico se destaca como um ator central, cuja atuação envolve a gestão democrática, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a mediação entre professores e alunos para assegurar o desenvolvimento de atividades educativas que respeitem o direito à aprendizagem.

A construção do PPP, em particular, é uma ação inicial e imprescindível para materializar essa gestão democrática. Além de garantir o aprendizado, o PPP possibilita a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo educacional, conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A atuação do coordenador pedagógico, nesse sentido, torna-se essencial não apenas para a elaboração, mas também para a implementação eficaz do currículo escolar, especialmente no que se refere à inclusão e às necessidades específicas de alunos que utilizam as salas de recursos multifuncionais.

O objetivo deste estudo é analisar a importância do coordenador pedagógico na concretização do currículo escolar, refletindo sobre sua participação na construção do PPP e sua articulação com o corpo docente e a comunidade escolar. O estudo parte do pressuposto de que a escola enfrenta desafios que dificultam o cumprimento de seu papel, mas que a gestão pedagógica e o fortalecimento do PPP são caminhos possíveis para superar tais obstáculos.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com base na análise bibliográfica de autores que discutem a função do coordenador pedagógico e a implementação do currículo escolar. As principais fontes consultadas incluem obras de Lima (2007), Fèlix (1985), Moreira e Candau (2008), Libâneo (2004), Orsolon (2005) e Gadotti (2000), entre outros. A coleta de dados se deu por meio de

revisões de literatura acerca dos temas "coordenação pedagógica", "currículo escolar" e "projeto político pedagógico", com ênfase na gestão democrática e na inclusão escolar.

As análises adotadas buscaram relacionar as perspectivas teóricas com as práticas observadas em escolas públicas brasileiras, visando compreender o papel articulador do coordenador pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. A análise foi orientada pelo estudo das funções do coordenador pedagógico no que tange à formação continuada dos docentes, a mediação de conflitos e a construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático.

Discussão dos dados

A atuação do coordenador pedagógico na atual conjuntura educacional brasileira se revela um desafio frente às transformações políticas, sociais e econômicas que afetam o sistema educacional. As reformas em curso, muitas vezes, refletem valores do capital que prejudicam a função social da escola, especialmente nas comunidades mais pobres. O papel do coordenador, nesse cenário, é essencial para assegurar que o currículo escolar contemple as particularidades e potencialidades de cada estudante, promovendo a equidade e a inclusão.

Conforme discutido por Lima (2007), a diversidade deve ser vista como norma, e não exceção, na educação. O coordenador pedagógico, juntamente com os professores, precisa adotar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais dos alunos, superando uma visão homogeneizante do processo de ensino. Isso envolve não apenas a adaptação de conteúdos e metodologias, mas também a promoção de uma cultura escolar inclusiva que valorize as singularidades dos estudantes.

No entanto, conforme Moreira e Candau (2008), a lógica do capital tem influenciado o ambiente escolar ao promover valores de competitividade e individualismo, que se contrapõem à formação cidadã crítica. Nessa conjuntura, cabe ao coordenador pedagógico

refletir sobre sua prática e promover um currículo que questione as desigualdades sociais e estimule o desenvolvimento integral dos estudantes, em oposição à lógica mercantilista do ensino.

Moreira e Candau (2008) destacam que o currículo escolar muitas vezes reforça as desigualdades sociais, ao perpetuar preconceitos e estereótipos que excluem certos grupos. O coordenador pedagógico deve, portanto, atuar como mediador de diálogos que desconstruam essas práticas e garantam um ambiente escolar democrático e inclusivo, no qual todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

Além disso, Libâneo (2004) ressalta que a principal função do coordenador pedagógico é prestar assistência pedagógica aos professores, promovendo a integração das atividades didáticas com as necessidades dos alunos. O trabalho coletivo entre coordenadores e professores é essencial para a construção de um currículo que valorize as habilidades e conhecimentos de todos os alunos, visando seu desenvolvimento global.

Considerações finais

A análise realizada neste estudo confirma a relevância do coordenador pedagógico na implementação de um currículo escolar que seja inclusivo e democrático. A função desse profissional vai além da simples supervisão pedagógica; ele atua como mediador, articulador e formador, contribuindo de maneira decisiva para a construção de um ambiente escolar que acolha a diversidade e promova a cidadania.

O coordenador pedagógico tem um papel central na condução do PPP, que deve ser construído de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. A gestão democrática só pode se efetivar se houver uma participação ativa e consciente de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, é necessário que o coordenador pedagógico esteja ciente de suas atribuições e atue de forma estratégica, conduzindo a formação continuada dos

professores e promovendo o diálogo e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Por fim, conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, a atuação do coordenador pedagógico é fundamental para garantir que a escola cumpra seu papel social de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. A construção de um currículo que valorize a diversidade e promova a inclusão depende da atuação colaborativa entre coordenadores, professores, alunos e a comunidade escolar, consolidando uma educação comprometida com a justiça social e o bem comum.

Referências

- BRASIL. LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf> Acesso em: 22/02/2019
- COSTA, Marisa. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro.
- DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed.- São Paulo: Cortez, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação institucional**: processo descritivo, analítico ou reflexivo? Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v.17,n. 34.p 7-14, maio/ ago. 2006
- LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: MOREIRA, Antonio Flavo; ARROYO, Miguel G. (Coord.). MEC-SEB, NOV.2006.p. 17-55.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo nas escolas: repensando práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo : Cortez, 2011.
- SANTOS, L. L. de C. P. e OLIVEIRA, N. H. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. s/d (PDF

TOSCHI, Mirza, FONSECA, Marília, Oliveira, João Ferreira. **A relação entre o Plano da Escola e o Projeto Político- Pedagógico:** concepção e avaliação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF Vol. 8, n 1 e n 2, mar/ago 2003 e set/fev 2004.

A SELEÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE LAGO DO JUNCO-MA A PARTIR DE 2022

Alcilene Araújo Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão
alcilene.a.rodrigues@gmail.com

Afonso Wermerson de Souza Dias

Universidade Estadual do Maranhão
afonsowermerson@hotmail.com

Paulo Henrique Silva de Abreu

Universidade Estadual do Maranhão
paulo.abreu@ufma.br

Resumo

Este estudo aborda a escolha de gestores escolares em Lago do Junco/MA, a partir de 2022, com foco na implementação de uma gestão educacional democrática, alinhada à Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE. A análise, de abordagem qualitativa, é apresentada no XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste e investiga as iniciativas do município, destacadas na Portaria Nº 013/2022 e no Edital Nº 001/2022, para atender às exigências do novo Fundeb, visando à obtenção de complementação financeira da União, o Valor Aluno Ano Regular - VAAR. Apesar da introdução de critérios técnicos de mérito e desempenho no processo seletivo de gestores das escolas do município, a ausência de participação efetiva da comunidade escolar indica que a gestão democrática ainda não foi plenamente alcançada, limitando o potencial de democratização e o engajamento comunitário, elementos essenciais para fortalecer a qualidade da educação no município.

Palavras-chave: PNE. Gestão Democrática. VAAR.

Introdução

Este estudo descreve a experiência da escolha de gestores escolares no Município de Lago do Junco/MA, a partir de 2022.

Com uma abordagem qualitativa, para apresentação no XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste, faz-se uma discussão em que o cerne é a gestão educacional democrática em consonância com o eixo temático do evento: planos educacionais, gestão democrática e participação social.

O texto destaca a relação dos esforços do município de Lago do Junco/MA, manifestados na Portaria Nº 013/2022/GAB/SEMED e no Edital Nº 001/2022, em promover mudanças na forma de realizar a gestão das escolas e também habilitar-se para a obtenção da complementação financeira da União, através do Valor Aluno Ano Regular - VAAR (BRASIL, 2020), com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, quanto a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a questão norteadora da discussão é: As ações promovidas pelo Município de Lago do Junco/MA, a partir de 2022, contribuíram para a promoção do princípio da gestão educacional democrática na rede municipal de ensino? Associado à questão de partida, encontra-se o objetivo da reflexão que materializa o texto.

Para desenvolver a análise, organizou-se o texto do seguinte modo: introdução em que se apresentou brevemente o caso do município de Lago do Junco/MA e a questão norteadora deste estudo; a segunda seção constituída pela metodologia; a terceira seção traz o relato do caso, descrevendo a seleção de gestores em Lago do Junco/MA, a partir de 2022, relacionando com a condicionalidade I do VAAR, visando o atingimento da Meta 19 do PNE; e, por último, a quarta seção, com as considerações finais.

Metodologia

Neste estudo, empreendeu-se uma abordagem qualitativa, a partir de Minayo (2007, p.21), utilizando de recursos da pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se fontes bibliográficas para análise da anterioridade sobre estudos das gestão democrática da educação em relação à Meta 19 do PNE e a complementação do União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o VAAR, bem como documentos do Município de Lago do Junco/MA, notadamente, a Portaria Nº 013/2022/GAB/SEMED e o Edital Nº 001/2022.

A seleção de gestores em lago Do Junco/MA

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020 e a vigência da Lei nº 14.113/2020, que regulamentaram o novo Fundeb, tornou-se obrigatório aos municípios elegerem seus gestores escolares com base em critérios técnicos de mérito e desempenho ou a participação da comunidade escolar. Esta exigência foi incorporada como uma das condicionalidades para os municípios receberem os recursos do VAAR.

A Meta 19 do PNE representa a cooperação federativa e o esforço da sociedade civil para a redução das desigualdades educacionais, alicerçados no princípio participativo a partir de diversos debates na busca de uma educação nacional mais democrática, todavia, é provida de críticas quanto ao seu caráter meritocrático (MACHADO & AMES, 2024, p. 3).

Nesse prisma, o VAAR objetiva o atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2020). O VAAR representa uma inovação importante ao vincular seu recebimento a indicadores de redução das desigualdades educacionais, à colaboração entre os entes federados, bem como a políticas de avaliação externa e curriculares (MACHADO & AMES, 2024, p. 7). Machado & Ames (2024) ressaltam que o VAAR não se trata de complementação por resultados em exames padronizados, e sim pelo cumprimento das condicionalidades previstas na Lei nº 14.113/2020.

Por outro lado, Machado & Ames (2024) trazem a crítica de que a omissão da LDB em prever expressamente as formas e critérios para a implementação da gestão democrática, na escolha do gestor escolar, criou um universo de possibilidades, abrindo

margem para a adoção de critérios de mérito e desempenho como alternativa à escolha com a participação da comunidade escolar. Para esses autores, os novos mecanismos de consolidação do princípio da gestão democrática do ensino, como o VAAR, corroboram ainda mais para essa situação (MACHADO & AMES, 2024, p. 16). Essa percepção já havia sido considerada por Peroni & Flores (2014, p. 186), para as quais a proposta de gestão democrática do PNE aparece dando lugar a um modelo de gestão gerencial, que aponta de forma genérica a participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que apresenta princípios gerenciais como critérios técnicos de mérito e desempenho.

Em resposta às exigências legais, o Executivo Municipal de Lago do Junco/MA instituiu a Portaria Nº 013/2022/GAB/SEMED e lançou o Edital Nº 001/2022, estabelecendo um novo processo seletivo para a escolha de gestores escolares. A portaria citada traz, na sua fundamentação, *a necessidade de promover a gestão competente e democrática por critérios técnico[s] de mérito e desempenho das escolas da Rede Municipal...* (LAGO DO JUNCO, 2022a). O art. 1º da portaria determina a abertura e define *os critérios técnico[s] de mérito e desempenho e requisitos para o Processo Seletivo à função de Diretor das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal...* (LAGO DO JUNCO, 2022a). Esses critérios são estabelecidos no art. 5º da referida portaria. O Edital nº 001/2022 definiu os ritos da seleção de gestores, prevendo no item 1 as etapas do certame e no item 2 os critérios de habilitação dos candidatos no processo seletivo (LAGO DO JUNCO, 2022b). Este processo não apenas cumpriu uma das condicionalidades legais necessárias para a obtenção do VAAR, mas também representou um esforço do Município na tentativa de promover mudanças na forma de realizar a gestão das escolas da rede de ensino.

A experiência observada no Município de Lago do Junco/MA, parece se assemelhar a uma visão de caráter meritocrático. O novo processo de seleção de gestores escolares incluiu critérios técnicos de mérito e desempenho. Até 2022, a escolha era feita através de indicações pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, o que

comprometia a transparência e a efetividade da gestão e limitava a participação da comunidade escolar. A partir de 2022, apesar das mudanças na transparência e efetividade da seleção dos gestores, permanece ainda o prejuízo à gestão democrática.

Para responder à questão norteadora deste estudo, partimos do entendimento que a Meta 19 do PNE apresenta debilidades e assimetrias, vez que junto ao esforço para a promoção de princípios da gestão democrática, como o VAAR, encontra-se lacunas que abrem margem para a adoção de um modelo gerencial de gestão, como critérios técnicos de mérito e desempenho para a seleção de gestores escolares. Esse mesmo fenômeno foi observado em Lago do Junco/MA, evidenciado nos esforços do município em promover a “gestão competente e democrática” através de “critérios técnicos de mérito e desempenho”.

Considerações finais

Embora a seleção de gestores escolares em Lago do Junco-MA tenha apresentado mudanças a partir de 2022, é importante reconhecer que a gestão democrática na rede de ensino do município não se efetivou plenamente. A ausência da participação social direta na escolha dos gestores evidencia a lacuna nesse processo, que, apesar de atender às condicionalidades do VAAR, com critérios técnicos de mérito e desempenho, não incorporou a participação da comunidade escolar, limitando o potencial de democratização e o envolvimento comunitário, que poderia fortalecer ainda mais a qualidade da educação no município.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília - DF: Diário Oficial da União. Seção 1. Edição Extra. 26/06/2014. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb. Brasília - DF, 2020. Diário Oficial da União. Seção 1. Edição Extra. 25/12/2020. p. 1

LAGO DO JUNCO – MA. **Portaria nº 013/2002/GAB/SEMED.** Diário Oficial do Município, Executivo, nº 288, p. 1-8, 5 set. 2022.

_____. **Edital nº 001/2022.** Diário Oficial do Município, Executivo, nº 468, p. 1-22, 22 dez. 2022.

MACHADO, M. G. F.; AMES, J. **A Meta 19 do PNE e a complementação do Fundeb categoria Vaar.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 35, p. e10559, 2024. DOI: 10.18222/ea.v35.10559. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/10559>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MINAYO, M. C de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. (2014). **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: Articulações e tensões.** Educação, 37(2), 180-189. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

A TOMADA DE DECISÃO NOS ÓRGÃOS COLEGIADOS DO IFMA

Alberico Francisco do Nascimento

IFMA

alberico@ifma.edu.br

Maria Gabriela Gonçalves Moreira

IFMA

goncalvesmaria@acad.ifma.edu.br

Resumo: O estudo analisou a estrutura, as competências, o funcionamento e os modelos de tomada de decisão dos órgãos colegiados do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, tomando por base o conjunto dos órgãos colegiados na esfera da reitoria e no âmbito dos cursos de graduação. Partiu-se de um olhar sistematizado e criterioso para esse tema, tendo em vista que a luta por uma educação pública de qualidade referenciada está diretamente relacionada com os pilares da gestão democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental baseada em resoluções e regimentos institucionais a fim de compreender os objetos investigados. Constatou-se a inserção dos diferentes segmentos da comunidade institucional nos órgãos colegiados do IFMA e que tais órgãos tem competências consultivas, deliberativas e propositivas que em tese se alinham ao princípio da gestão democrática. A análise documental indicou também, a presença dos modelos racional, burocrático, colegiado e político nas tomadas de decisões implementadas por esses órgãos. Diante da complexidade do fenômeno investigado concluiu-se que assegurar os princípios da gestão democrática não implica apenas assimilar a retórica formal-legal, mas faz-se necessário ir além disso e efetivar ações visando a superação dos limites postos pela prática recorrente de concentração e centralização da tomada de decisão.

Palavras-chave: Órgãos Colegiados. Modelos de tomada de decisão. Gestão Democrática.

Introdução

Exercício do poder por um coletivo, deliberação plural, reunião de pessoas com o mesmo grau de poder, eis aí o sentido do colegiado. No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) na esfera da Reitoria os órgãos colegiados são o Conselho Superior (CONSUP), Colégio de Dirigentes (COLDIR) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). No âmbito dos cursos de graduação do IFMA os órgãos colegiados são o Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabelece no seu artigo 56 que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 2019, p. 21).

A partir desses elementos focou-se no seguinte problema: como a tomada de decisão no IFMA pode ser explicada, tomando por base o conjunto dos órgãos colegiados na esfera da reitoria e dos cursos de graduação dessa instituição? Com base nesse questionamento, o objetivo geral dessa investigação foi analisar a composição, as competências e os modelos de tomada de decisão dos órgãos colegiados do IFMA.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental realizada a partir do seguinte percurso: iniciou-se com a revisão da bibliografia, o passo seguinte foi o levantamento no site da instituição de documentos como - Estatuto, Regimento e Resoluções sobre os órgãos colegiados do IFMA. Continuando à investigação foram identificados à luz da bibliografia estudada os modelos de tomada de decisões utilizados pelos órgãos colegiados do IFMA e por fim, procedeu-se a análise de conteúdo dos documentos analisados (BARDIM, 2009).

Discussão dos dados

O levantamento documental permitiu identificar que há uma estrutura de governança superior bem definida no IFMA. O primeiro elemento dessa estrutura é o CONSUP, órgão decisório máximo da instituição. Na sequência vem o COLDIR e o CONEPE. Os três primeiros colegiados estão na esfera da reitoria.

Nos cursos de graduação, no chão dos *campi*, mas não menos importante para o alcance da atividade fim da instituição, estão o Colegiado de Curso e o NDE. A seguir, apresentamos uma caracterização das competências, composição e funcionamento, por tipo de colegiado.

Quadro I - Competências, composição e funcionamento dos órgãos colegiados do IFMA

ÓRGÃO	COMPETÊNCIAS	COMPOSIÇÃO	FUNCIONAMENTO
CONSUP	CONSULTIVA E DELIBERATIVA	Presidente: Reitor (a); Representantes diretores-gerais, docentes, servidores técnico-administrativos, discentes, egressos, Ministério da Educação (MEC).	Reunião no formato mês sim, mês não.
COLDIR	CONSULTIVA	O Reitor como Presidente (a); Os Pró- Reitores e os Diretores Gerais do Campus como membros.	Reúne ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocado.
CONEPE	PROPOSITIVA, CONSULTIVA E DELIBERATIVA (em matérias específicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, respeitadas as competências do Conselho Superior (Consup))	Presidido pelo (a) Pró- Reitora (a) PRENAE, PROEXT OU PRPGI. Composição: Dirigente Máximo de EAD; um Diretor Geral; um Dirigente Máximo de Ensino; um Dirigente Máximo de Pesquisa; um Dirigente Máximo de Extensão; um Coordenador de Curso de Graduação, um de Pós graduação, um de Curso Técnico; um de Curso EAD; um Docente; um Pedagogo; um Técnico administrativo em educação; dois Discente, sendo um dos cursos técnicos e um dos cursos superiores do Campus.	Reuniões poderão ser presencial ou virtual, tanto ordinariamente oito reuniões por ano.
NDE	CONSULTIVO E DELIBERATIVA	Presidente nato é o Coordenador (a) de Curso; docentes atuantes no curso de graduação.	Pelo menos duas vezes por ano.
COLEGIADO DE CURSO	PROPOSITIVA, CONSULTIVA E DELIBERATIVA	Presidente nato é o Coordenador do curso; docentes do curso; um pedagogo e/ou TAE; quatro representantes discentes.	Pelo menos duas vezes por ano.

Nas normativas que regulamentam os órgãos colegiados do IFMA, tanto na esfera da reitoria, como dos cursos de graduação, foram identificadas as competências deliberativa, consultiva e

propositiva. Esses documentos não descrevem o significado dessas competências. Dessa forma, buscou-se um significado para essas competências a partir da função semântica a elas relacionadas: **Deliberativa:** decidir, deliberar, aprovar, elaborar. **Consultiva:** opinar, emitir parecer, discutir, participar. **Propositiva:** propor, declarar, afirmar, sugerir, apresentar.

Quanto ao funcionamento dos órgãos colegiados, os documentos são bastante explícitos, definindo a periodicidade de reuniões, prevalecendo as mensais, e, estabelecendo quanto ao formato, a possibilidade de reuniões presenciais e virtuais.

Destaca-se que a presidência dos órgãos colegiados na esfera da reitoria é exercida pelo reitor e pró-reitores da instituição. Diretores Gerais, diretores de ensino, diretores de pesquisa, chefe de departamentos, coordenadores de curso, docentes, servidores técnicos-administrativos e discentes compõem os órgãos colegiados na esfera da reitoria na condição de membros.

Ao observar as categorias representadas nos órgãos colegiados, parece ter-se estabelecido uma linha comum que divide a representação em duas partes iguais: uma constituída pela alta *staff* da instituição e outra pelos demais servidores da instituição. Esta última sempre obedece a uma quantidade mínima e máxima de membros, tem mandato com tempo definido, precisa ser eleita, e, nunca vai ocupar a presidência da governança superior da instituição.

No Brasil a democracia representativa ainda é a principal forma de participação na sociedade (BORDENAVE, 1994). Por outro lado, partindo-se de uma perspectiva histórica e dialética pode-se dizer que não há limites para a participação. Para Demo (1993, p. 18), por exemplo, “não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir”. A participação não pode se constituir em mecanismo de legitimação da vontade dos presidentes dos colegiados. (PARO, 1996)

A seguir, apresenta-se no quadro abaixo os modelos de tomada de decisão e os fatores influenciadores de decisão utilizados na análise (SORGETZ, 2016).

Quadro II - Modelos de tomada de decisões dos órgãos colegiados do IFMA

MODELOS	Consup	Coldir	Connepe	NDE	Colegiado	FATORES INFLUENCIADORES DE DECISÃO
Racional						Administrar é sinônimo de tomar decisão; princípio da eficiência; processo sequencial e linear; busca de possíveis soluções.
Burocrático						Princípio da eficiência; organização hierárquica; orientação pela tradição; o procedimento tem mais interesse do que a substância de uma questão.
Colegiado						Ideia da participação da comunidade acadêmica; decisões tomadas por consenso entre pares; responsabilidade compartilhada; representantes orientados pelas visões de seus representados.
Político						Atendimento a interesses variados independentes de qualquer meta; construções de coalisões; arena para negociação; a decisão representa a vitória do grupo mais forte.
Anárquico						Se aplicam situações onde não se encontram as condições para uso de outros modelos; preferências são inconsistentes e mal definidas; participação é fluida; problemas e soluções flutuantes.

As resoluções institucionais analisadas trazem evidências que ratificam a presença dos modelos racional, burocrático, colegiado e político de tomada de decisão nos órgãos colegiados do IFMA. Para o modelo racional administrar é sinônimo de tomar decisão e se expressa principalmente nas competências desses órgãos que estão sempre focadas em ações do tipo: aprovar, autorizar, apreciar e recomendar, criar, responder a consultas, verificar e analisar.

Elementos do modelo burocrático foram observados principalmente nos órgãos colegiados que tem a esfera de atuação no âmbito mais geral do IFMA, como é o caso do CONSUP, COLDIR e CONEPE. Esses órgãos, além de centralizarem as pautas que estão diretamente relacionados com a eficiência da atividade fim da instituição, estão sempre organizados tradicionalmente a

partir de uma estrutura hierárquica fortemente consolidada e composta pelas instâncias máximas da instituição na sua presidência.

As principais características do modelo colegiado são: a participação da comunidade acadêmica, as decisões tomadas por consenso entre pares, a responsabilidade compartilhada e os representantes orientados pelas visões de seus representados (MOTTA, 1986). Na busca pela compreensão de como o modelo colegiado se expressa nas resoluções dos órgãos colegiados do IFMA, constatou-se que tais órgãos colegiados obedecem à lógica da democracia representativa e ao princípio constitucional da gestão democrática da educação, expresso no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmado no artigo 3º e 14 da Lei n. 9.394/1996. Neste último artigo a LDB estabelece o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

O exercício da representação envolve tensões políticas semelhantes às de outros espaços de participação na sociedade, o que remete ao entendimento da presença das características do modelo político de tomada de decisão. Isso se deve ao fato de que no exercício da representatividade existe a possibilidade da contestação ou reafirmação das relações de poder de uns sujeitos sobre outros, culminando com a possibilidade da defesa de interesses particulares sobre interesses coletivos.

Considerando que as resoluções que regulamentam os órgãos colegiados analisados apresentam elementos concisos e não difusos, sistemáticos e não acidentais, focam em soluções para respaldar a atividade fim da instituição e não em soluções provisórias, entende-se que o modelo anárquico não está contemplado no arcabouço regulamentar dos órgãos colegiados do IFMA.

Considerações finais

O IFMA ao ter na sua governança os órgãos colegiados consultivos, deliberativos e propositivos sinaliza que está atento ao princípio da gestão democrática e participativa, entretanto, ressalta-se que assegurar os princípios da gestão democrática e participativa implica muito mais do que apenas viabilizar através de normativas a inserção dos diferentes segmentos da comunidade institucional.

Vale ressaltar que apenas a representatividade de diferentes segmentos em um colegiado não necessariamente garante uma participação efetiva e que as tomadas de decisões sejam de fato coletivas e democráticas. Ou seja, é possível que um órgão colegiado possa ter um desenho democrático apenas em obediência ao princípio constitucional, mas efetivamente não é um espaço privilegiado no encaminhamento da relação representante/representado e da articulação fundamentada da defesa de interesses gerais *versus* interesses particulares

À guisa de conclusão e para que o IFMA possa caminhar cada vez mais firme na direção da construção de bases sólidas para uma educação pública, gratuita e de qualidade referenciada entende-se que os princípios da gestão democrática e participativa presentes nas normativas do IFMA devem ser mobilizados efetivamente na superação dos limites postos pela concentração e pela centralização das tomadas de decisões e na viabilização da participação mais ampla dos segmentos da comunidade institucional.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

DEMO, P. **Participação é uma Conquista**: noções de política social participativa. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Superior. **Resolução nº 26/2021 de 23 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o o regulamento do CONEPE.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Superior. **Resolução nº 0028/2009, de 17 de agosto de 2009**. Dispõe sobre o Estatuto do Insituto Federal do Maranhão.

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira, 1986.

PARO, Victor. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

SORGETZ, B. C. L. **A complexidade do processo decisório em órgãos colegiados de instituições de ensino superior**. Orientadora: Maria José C. de S. Domingues. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2016.

ACOMPANHAMENTO ESCOLAR: AÇÕES COMPLEMENTARES À ESCOLA

Ana Cristina de Souza Uchoa

Universidade Estadual do Maranhã

acrisuchoa@gmail.com

Maria Luiza Santos Gam

Universidade Estadual do Maranhão

email:gamaluiza@hotmail.com

Dhoynna Pereira Santana

Universidade Estadual do Maranhão

dhoynnapereirasantana@gmail.com

Resumo: O propósito deste trabalho é apresentar os resultados do projeto Educação Alternativa: ações complementares à escola, desenvolvido na ONG Lar D'Francisca com crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que devido ao isolamento social necessário e exigido pela pandemia da COVID-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021 resultaram em certo atraso no desempenho escolar das crianças. O acompanhamento escolar se dá por meio de atividades complementares das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O projeto tem por objetivo auxiliar as crianças a desenvolverem as atividades que são levadas da escola para casa (Para casa). Muitas dessas crianças chegaram ao projeto com um nível extremo de defasagem na aprendizagem de leitura e nas operações básicas de matemática. Esse diagnóstico possibilitou o desenvolvimento de atividades voltadas para atenuar e/ou sanar muitas dessas dificuldades. No decorrer do trabalho docente notamos uma satisfatória evolução na aprendizagem e conhecimentos dos alunos, que apesar de diversos obstáculos e desafios enfrentados, conseguiram melhorias nos estudos. A metodologia é colaborativa por meio de intervenção realizada pela equipe pedagógica de professores e alunos do Curso de Pedagogia do CESB/UEMA, aplicada por meio do atendimento individualizado para realizar as atividades de reforço escolar e no tempo complementar o desenvolvimento de atividades baseadas especialmente na ludicidade, como forma de estimular os alunos ao estudo. Contribuíram para a fundamentação deste trabalho autores

como: Damasceno (2015); Gama (2020), entre outros. A experiência de ensino e aprendizagem no projeto indica significativa elevação do nível de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos; melhoria do relacionamento interpessoal e coletivo; superação das deficiências de leitura e escrita, cálculo, raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos do campo aditivo (adição e subtração) e das demais operações, através do pleno domínio dessas habilidades, além da ampliação da capacidade de leitura e escrita como contribuição para melhoria do processo de alfabetização das crianças da escola regular de ensino.

Palavras-chave: Acompanhamento escolar. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

No Brasil, assim como no Estado do Maranhão ainda nos deparamos com a falta de acompanhamento de muitos pais na vida escolar dos filhos, devido ao trabalho, ou por outras questões, e muitos deles não tem condições financeira de colocarem seus filhos em uma escola de reforço. Foi para o enfrentamento dessa realidade que nasceu o projeto Educação Alternativa: ações complementares à escola, com o propósito de beneficiar, especialmente, os alunos que durante a pandemia do COVID-19, enfrentaram o desafio das aulas remotas e/ou híbridas, implementadas pelas instituições de ensino e autoridades que decretaram isolamento social como forma de proteger e assegurar que as pessoas protegessem a si e aos outros, de modo, que toda a sociedade foi afetada pela pandemia.

A escola enquanto instituição social também sofreu mudanças e enfrentou sérios desafios, sendo todos afetados: alunos, professores, funcionários e gestão escolar, que em caráter de urgência teve que se adequar a novas modalidades de ensino: remoto e híbrido em substituição ao ensino presencial. Essa situação trouxe como consequência o atraso escolar de muitas crianças.

Para contribuir com a melhoria da aprendizagem dessas crianças nosso objetivo é oferecer atividades de acompanhamento escolar para crianças que cursam do 3º ao 5º ano do E.F. na escola regular de

ensino, possibilitando-lhes o desenvolvimento das competências cognitivas básicas como expressão oral e escrita, habilidades de comunicação, cálculo, raciocínio lógico, solução de problemas matemáticos e capacidade de decisão, bem como de interação social.

No decorrer da realização das aulas do projeto, convivendo com as crianças, notamos a vulnerabilidade delas relacionada a substâncias ilícitas recorrente no contexto social em que vivem. Embora a vivência com essa realidade, não influencie diretamente no projeto/ONG, ela afeta o desenvolvimento social e psicológico das crianças, sendo um fator que requer maior atenção e cuidados específicos para o fortalecimento de ações preventivas e educativas dentro do projeto. Desenvolvemos sempre atividades que influenciem de maneira positiva, no aspecto social da maneira mais leve e respeitosa possível, trabalhando, por exemplo: histórias que falam sobre a importância de respeito ao próximo, contra o bullying etc. Sempre que notamos um comportamento preocupante nos alunos, buscamos de forma imediata o combate à tais situações.

Metodologia

A metodologia adotada é colaborativa por meio de intervenção realizada pela equipe pedagógica, professores e alunos do Curso de Pedagogia do CESB/UEMA.

O trabalho diário é organizado da seguinte maneira: no início formamos dois grupos de alunos, um dos que trouxeram atividades da escola para fazer em casa (reforço escolar) e outro com aqueles que não têm atividades. Com o primeiro grupo orientamos e fazemos o acompanhamento escolar. Enquanto com o segundo aplicamos atividades do componente curricular estabelecido conforme a estratégia de atendimento semanal. Dois dias são para Língua Portuguesa e dois para Matemática, além do acompanhamento escolar que é feito todos os dias.

Trabalhamos com os alunos do 3º ao 5º do E.F as matérias de Português e Matemática. Nos conteúdos de português, trabalhamos atividades que desenvolvem a leitura, a escrita e a interpretação de

texto. Em matemática, trabalhamos a sequência numérica envolvendo as quatro operações, sempre buscando despertar o interesse das crianças e provocando-as a buscarem mais conhecimentos e aprenderem de maneira prazerosa. Desenvolvendo atividades variadas que incluem bingo numérico, bingo das sílabas, rodas de conversa com leitura compartilhada e individual, jogos e brincadeiras, reprodução de textos e competições saudáveis. E com base nessas e outras estratégias, procuramos possibilitar aos alunos, uma aprendizagem significativa.

As atividades de acompanhamento escolar são desenvolvidas com os alunos de forma individualizada, por serem diferentes para cada ano escolar. Enquanto as demais são normalmente grupais.

Atendemos 20 alunos da U.E.F. Novo Bacabal, escola da rede municipal de ensino. Além dos alunos são também sujeitos deste trabalho dois alunos do Curso de Pedagogia do CESB/UEMA.

Discussão dos dados

Durante o primeiro semestre de 2024 os alunos tiveram acompanhamento das atividades escolares todos os dias da semana e estudo dos dois componentes curriculares acima mencionados. Sempre com o cuidado da equipe do projeto voltada para as necessidades de aprendizagem mais urgentes, e conforme o diagnóstico obtido no início do projeto em 2023, que apontou um desnível entre o nível de conhecimento dos alunos e o ano escolar que estão cursando.

Pensando em melhorar o nível de aprendizagem dessas crianças, planejamos diversas atividades dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática adequadas à necessidade de cada uma e outras mais generalizadas e comuns a todos.

No componente de Língua Portuguesa foram trabalhadas atividades que envolveram: o jogo do bingo de sílabas; o acróstico, voltado para a interação com o texto poético; texto em forma de cordel, com o tema cordel da “bola que rola”, com ele os alunos

aprenderam o que é cordel, aprofundando o conteúdo sobre versos e estrofes.

Esse tema foi desenvolvido em forma de projeto, cuja conclusão gerou diversos cordéis sobre a temática “meu bairro, meu ambiente”. E no desenvolvimento desse trabalho, se deu o estudo e o enriquecimento do vocabulário das crianças. Também desenvolvemos o estudo de texto utilizando a literatura infantil. Dentre as histórias lidas, refletidas e interpretadas estão: O menino, o burro e cachorro para os alunos que já sabem ler; para os com maiores dificuldades de leitura foram apresentados dois pequenos textos: “a chuva” e “Da casa do seu Damião” (RAMOS, 2007). Com esses alunos foi desenvolvida a mesma metodologia, leitura e resumo oral do que foi compreendido. Esse processo foi feito individualmente, para não haver dispersão e desatenção. Enquanto uma criança lia, todas as outras, esperavam sua vez, e procuravam no caça-palavras os adjetivos e anotavam no caderno.

O conhecimento da Língua Portuguesa nossa língua mãe é fundamental para a comunicação e expressão. Assim nos tornamos seres humanos por meio da linguagem, conhecemos e nos damos a conhecer por meio dela. A linguagem está na raiz do pensamento humano. Ao longo dos séculos, pensamento e linguagem permitiram ao homem ir atribuindo significado ao mundo. “A linguagem permite a comunicação, sendo ao mesmo tempo individual e social” ((Vigotski, 2009, p. 206.). É por meio dela que cada um pode expressar sua individualidade e ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

No conteúdo de Matemática foram desenvolvidas atividades relacionadas à resolução de problemas de cálculo, raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos do campo aditivo (adição e subtração) e das demais operações, através do pleno domínio dessas habilidades.

Para trabalhar esse conteúdo desenvolvemos atividades como: bingo das operações de adição e subtração; a multiplicação foi trabalhada de maneira lúdica e simples, dividindo a sala em dois

grupos, meninas e meninos. As crianças precisaram resolver as operações simples de multiplicação para montar um quebra-cabeça.

Atualmente muitos alunos já dominam a multiplicação simples, e dominam a adição e a subtração. Com aqueles que ainda estão com dificuldade, continuamos trabalhando com a subtração e adição.

Com relação aos conhecimentos de Matemática, o primeiro pensamento que nos ocorre é que ela nasceu bem próxima de nós. Damasceno (2015, p. 99) diz que “A Matemática surgiu junto com a humanidade, com o intuito de suprir a nossa necessidade. Problemas do dia a dia tem em grande quantidade”.

Ao analisarmos esse pensamento compreendemos que a Matemática é tão antiga quanto a humanidade, e não existe somente para ensinar cálculos e fórmulas, mas para resolver problemas simples como os que enfrentamos na vida cotidiana. Por isso é importante que os alunos aprendam na escola habilidades que os ajudem na resolução de problemas matemáticos de diversos campos, inclusive os de natureza mais simples como os problemas matemáticos do campo aditivo, muito solicitados na resolução de problemas na escola e fora dela.

Justamente por reconhecer o valor da Matemática, pela sua utilização na resolução de problemas da natureza, por estar entranhada na sociedade tecnológica em que vivemos, por necessitarmos dela para decodificar, inclusive a nossa realidade social, é que ela é importante para quem aprende (BICUDO, 1988, Apud GAMA, 2020, p.18).

Desse modo, a Matemática não se resume em compreender o que foi proposto e em dar respostas aplicando procedimentos adequados, mas em entender e assimilar os conhecimentos envolvidos na situação para que posteriormente possam ser utilizados.

Considerações finais

Nos anos iniciais do E.F. ainda tem aluno que não conhece bem todas as letras do alfabeto, também não sabem formar palavras e

não dominam a leitura. Já no final do primeiro semestre de 2024, observamos que os alunos aos poucos estão evoluindo, passaram a gostar e participar com mais dedicação às atividades.

Na matemática, alguns que não sabiam somar ou subtrair, com a persistência em todas as aulas passaram a solucionar problemas matemáticos com as operações do campo aditivo, com auxílio de recursos como quebra-cabeça, bingos, tabuada divertida, jogos e brincadeiras.

Já constatamos um significativo avanço e elevação do nível de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos; melhoria do relacionamento interpessoal e coletivo; superação das deficiências de leitura e escrita, cálculo, raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos do campo aditivo (adição e subtração) e das demais operações, através do pleno domínio dessas habilidades. Além da ampliação da capacidade de leitura e escrita como contribuição para melhoria do processo de alfabetização das crianças da escola regular de ensino.

Referências

DAMASCENO, Isolina Costa. **O ensino de matemática nos anos iniciais: reflexões e práticas em contexto colaborativo**. Curitiba, Appris, 2015.

GAMA, Heloana Santos. **As habilidades do aluno na resolução de problemas matemáticos do campo aditivo: estudo diagnóstico com alunos do 6º ano do C.E. Antonio Vieira em São Luís-MA**. 2020, 33f. Monografia (graduação em matemática). Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, São Luís, 2020.

RAMOS, Rossana. **200 dias de leitura e escrita na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DIREITO HUMANO ESSENCIAL

Anita dos Reis de Almeida

Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA)
anitareisalmeida@gmail.com

Luzinete Barbosa Lyrrio

Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA)
luzinetelyrio@gmail.com

Resumo: Este trabalho se propõe a refletir sobre como as políticas de alfabetização para as infâncias desenvolvidas no país nas últimas décadas têm contribuído para assegurar às crianças o direito humano à apropriação da leitura e escrita. Para tanto, foram realizados estudos sobre os programas implementados pelo governo federal voltados para a garantia do direito das crianças de aprender a ler e escrever, identificando seus possíveis reflexos nos resultados da alfabetização no país. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, partindo de fundamentos teóricos sobre a alfabetização de crianças. Os resultados indicam que as escolas apresentam dificuldades em alfabetizar as suas crianças, evidenciando a descontinuidade das políticas públicas educacionais em níveis federal, estadual e municipal. Ademais, destaca-se que o período pandêmico teve um impacto profundo na educação brasileira, revelando fragilidades e provocando mudanças significativas. Diante disso, é urgente desenvolver uma política de alfabetização que assegure a aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave- Alfabetização de Crianças; Direito Humano; Aprendizagem.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre como as políticas de alfabetização para a infância desenvolvidas no país nas

últimas décadas têm contribuído para garantir às crianças o direito humano à apropriação da leitura e da escrita. Quando os estudantes concluem a alfabetização com sucesso na idade apropriada, eles não apenas adquirem habilidades de leitura e escrita, mas também desenvolvem outras aprendizagens importantes, que impactam positivamente sua trajetória escolar e, conseqüentemente, sua vida.

De acordo com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas. No ano de 2021, o percentual caiu para 49,4%, haja vista as conseqüências do período pandêmico. Em 2023, houve um avanço e 56% das crianças brasileiras das redes públicas foram consideradas alfabetizadas. A avaliação realizada foi baseada em habilidades básicas de leitura e escrita, conforme a escala de proficiência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2020), indicando a proficiência de 743 pontos para o estudante alfabetizado.

Desse modo, surge a questão: como as políticas de alfabetização para as infâncias desenvolvidas no país nas últimas décadas têm contribuído para assegurar às crianças o direito humano à apropriação da leitura e escrita?

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, partindo de fundamentos teóricos sobre a alfabetização de crianças. Para o desenvolvimento desse trabalho foi feito um estudo dos programas de alfabetização desenvolvidos no país nas últimas décadas. Os resultados estão descritos neste texto combinando com o referencial teórico proposto, os passos metodológicos, perpassando pela reflexões e interpretação dos dados.

Alfabetização de crianças: trajetórias e desafios

A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, trata especificamente da alfabetização de todas as

crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, após dez anos de implementação do plano, verifica-se que, não obstante os esforços empreendidos, a meta não fora alcançada.

O conceito de alfabetização concebido tradicionalmente era compreendido como um processo de decodificação e codificação de códigos. No contexto atual, estudos de Kleiman (2007), Mortatti (2019) e Soares(2022) defendem que a alfabetização não é aprendizagem de um código, mas a compreensão do que a escrita representa.

Nesta senda, Dourado (2017) destaca a importância da alfabetização como um direito humano fundamental e um passo crucial para a formação educacional das crianças e enfatiza que não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo que envolve o desenvolvimento integral da criança. E isso está intrinsecamente ligado com as oportunidades de interação que as crianças têm com a leitura e o que está escrito. O autor também aborda os desafios enfrentados, como a desigualdade de acesso à educação de qualidade e a necessidade de formação continuada para os professores e professoras. Ademais, defende a importância de políticas públicas educacionais que assegurem recursos adequados e programas que incentivem a leitura e a escrita desde os primeiros anos de vida escolar.

Sobre os programas que têm como propósito a alfabetização de crianças, destaca-se que de 1996 a 2023, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e implementou várias políticas, conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1- Políticas elaboradas pelo MEC com foco na alfabetização

POLÍTICAS ELABORADAS PELO MEC	ANO
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	1996
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001
Pró-Letramento	2006
Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2013

Programa Mais Alfabetização (PMAIa)	2018
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	2019
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	2023

Fonte: Brasil (1996, 1999, 2001, 2006, 2013, 2018, 2019, 2023)

Importa destacar que em 2019, o MEC deu início a uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, que estabeleceu o Programa Tempo de Aprender para os estudantes do 1º e 2º ano, não contemplando, os estudantes do 3º ano. A respeito desta política, enfatizamos as ideias de Mortatti (2019), ao apontar o caráter antidemocrático e autoritário da PNA e as premissas e argumentos falaciosos em documentos oficiais e discursos de autoridade do MEC e da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Considerando os números divulgados acerca da alfabetização no Brasil, tornou-se necessário e urgente a implementação da política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituída pelo decreto nº 11. 556, de 12 de junho de 2023, visando a garantia do direito à alfabetização de todas as crianças do país até ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia de covid-19 para a aprendizagem dessas crianças.

Diante dos dados observados em relação às fragilidades da alfabetização em nosso país, o CNCA se constitui numa grande possibilidade para reversão de tais comprovações, visto que, ao usar de suas autonomias, recursos culturais e identitários, cada região, estados e municípios, poderão, através do regime de colaboração, atender seus sujeitos de aprendizagem em suas singularidades.

Desse modo, considera-se que esta é uma política de execução complexa, exigindo um trabalho colaborativo de todos os sujeitos envolvidos no processo, sem perder desconsiderar as realidades

apresentadas pelos municípios e pelas escolas para que se possa alcançar a alfabetização de todas as crianças brasileiras, conforme previsto na Lei nº 13.005/2014 e, no cenário atual, na Lei nº 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE.

Conclusões

Considerando que todas as crianças são capazes de aprender, as reflexões realizadas neste estudo evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas na garantia do direito humano à alfabetização. Essas dificuldades revelam a descontinuidade das políticas educacionais em níveis federal, estadual e municipal ao longo das últimas décadas.

As dificuldades são agravadas pelo período pandêmico, que teve um impacto profundo na educação brasileira, revelando fragilidades e provocando mudanças significativas. Nesse contexto, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios enfrentam o desafio de desenvolver uma política de alfabetização capaz de garantir igualdade de oportunidades e assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita em suas escolas. Desse modo, o objetivo circunscreve em alcançar as metas progressivas de alfabetização, seguindo o padrão nacional de desempenho para crianças alfabetizadas, estabelecido em 743 pontos na escala do Saeb.

Referências

BRASIL, INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2022. – Brasília, DF : 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Escalas de proficiência do Saeb**: 2º ano do Ensino Fundamental – língua portuguesa e matemática; 9º ano do Ensino Fundamental – ciências da natureza e ciências humanas: de acordo

com a BNCC. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escala_de_proficiencia_do_saeb_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2024

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização** . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 10 set. 2024

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia. Editora da Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.

KLEIMAN, A. (2007). Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acesso em: 03 set 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo .A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita .**Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf., 2019 - Edição Especial.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

**ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DE BUSINESS
INTELLIGENCE NA TECNOLOGIA DE GESTÃO
EDUCACIONAL DO IEMA, MARANHÃO, BRASIL**

Márcio Wésley Alves Mendonça

IEMA

mwmendonca@yahoo.com.br

Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

IEMA/UEMA

dnabalieiro@gmail.com

Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão

IEMA

cantagusmar@gmail.com

Paulo Roberto Lima Oliveira

IEMA

pamaal@gmail.com

Fredson Costa Rodrigues

IEMA

fredsoncostaa@gmail.com

Resumo: A administração de um sistema, seja ele privado ou público implica na gestão de dados de diversas naturezas. E dentro de uma rede escolar, envolta por uma política de expansão iminente, a necessidade por melhorias dos processos voltados à informação é uma constante. Ferramentas modernas, denominadas de *Business Intelligence* (BI), candidatam-se como facilitadoras da organização, ao integrar diversas informações e apresentar de forma sintética, dinâmica e autônoma servindo assim às distintas demandas de gestão. No Maranhão, a Educação Profissional e Tecnológica tem desempenhado uma importante marca no desenvolvimento econômico e social do Estado, proporcionando oportunidades e garantindo uma educação de qualidade dentro do Modelo Institucional do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que coloca na centralidade do mesmo, o Protagonismo Juvenil. Neste contexto, a aplicação de *Business Intelligence* (BI) surge como uma ferramenta poderosa para ajudar o IEMA

a enfrentar esses desafios de forma eficaz visando melhorar a eficiência operacional, a qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Ao aproveitar os dados disponíveis, o BI demonstrou um grande potencial para congregar informações e dar autonomia para a gestão no intuito de extrair *insights* valiosos que facilitem à tomada de decisões estratégicas, agregando valor e somando não apenas para os planejamentos definidos pelo próprio Estado, como o Plano Plurianual 2023-2027, como também objetivos mais globais como alguns dos objetivos projetados pela ONU, traduzidos pelas conhecidas ODS's (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável), que oferece 17 objetivos que tem como meta tornar o mundo mais sustentável.

Palavras-chave: Power BI, Gestão de Governança, Educação.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de uma nação, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho e impulsionando a inovação e o progresso tecnológico. No entanto, para atender às demandas em constante evolução do mercado e garantir uma educação de qualidade, as instituições de educação enfrentam desafios significativos, como a necessidade de adaptar seus currículos às expectativas do mercado, melhorar a eficiência operacional e de gestão.

A gestão de uma rede escolar envolve o manejo de vários dados, sejam de natureza pedagógica, financeira ou estratégica. As ferramentas de gestão, denominadas de *Business Intelligence* (BI), podem ser facilitadoras da organização desse processo, ao combinar dados armazenados em inúmeros bancos e fornecer informações mais completas e personalizáveis para as diversas demandas da gestão. Conforme definido por Salimon e Macedo (2017), *Business Intelligence* (BI) é definido como um conjunto de metodologias, processos e tecnologias que são empregadas para coletar, integrar, analisar e disponibilizar dados transformando-os

em informações significativas e úteis para permitir “*insights estratégicos, táticos e operacionais*” mais eficazes à tomada de decisão.

Em se tratando de Educação no Maranhão, em 2015, com o intuito de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado, foi criado o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) atualmente vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) (MARANHÃO, 2023). Hoje o IEMA, é membro da Rede PEA das Organizações das Nações Unidas (UNESCO), devido ao seu compromisso com os valores e princípios desta, bem como sua participação em iniciativas educacionais voltadas para a promoção da paz, cidadania global e desenvolvimento sustentável. Dentro desse cenário, em prol do aperfeiçoamento e melhoria contínua dos seus processos, além de sua própria política de expansão, é que se propôs o uso da ferramenta do *Business Intelligence* (BI), mais precisamente o seu *dashboard* como um importante instrumento de melhoria, a princípio, para a gestão do Modelo Institucional do IEMA.

Neste contexto, a aplicação de *Business Intelligence* (BI) surge como uma ferramenta poderosa para ajudar o IEMA a enfrentar esses desafios de forma eficaz. Ao aproveitar os dados disponíveis, o BI permite que a instituição extraia *insights* valiosos para informar a tomada de decisões estratégicas, melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e otimizar os processos internos.

Esta proposta explorará as diferentes áreas em que o BI pode ser aplicado no Modelo Institucional de Educação Profissional e Tecnológica do IEMA, destacando seus benefícios potenciais e fornecendo recomendações para uma implementação bem-sucedida. Ao adotar uma abordagem baseada em dados, o IEMA vem se posicionando de forma mais competitiva no cenário educacional e preparando cada vez mais os seus estudantes para os desafios do mercado de trabalho moderno.

Sendo assim, o trabalho teve como objetivo inserir o Power Bi (*Business Intelligence*) na gestão do Modelo Institucional do IEMA, buscando a integração bem-sucedida com demais recursos e

processos deste com vistas a proporcionar uma melhor qualidade colaborando para tomadas de decisão bem mais assertivas.

Em consonância com o **Plano Plurianual 2024-2027**, o produto ao interligar de forma dinâmica às carências estruturais, de pessoas e de processos, sem dúvida colaborará para uma visão mais ampliada do gestor para que este, em conjunto com seus pares, possam agir em prol da melhoria da qualidade de vida, a promoção da competitividade, modernização e sustentabilidade do nosso Estado.

No que tange aos **Pilares Norteadores**, presentes no Plano Plurianual 2024-2027, pode-se reforçar o vínculo com: Orientação para Resultados, Qualidade do gasto público e combate às desigualdades de todas as naturezas, na medida em que a ferramenta proposta vem de encontro à organização de informações estratégicas no intuito de apontar para o quantitativo de materiais, de pessoas e de processos, servindo não apenas para colaborar com outros planos do puramente orçamentário quanto à alocação de recursos orçamentários, com vistas a torna-los mensuráveis e predeterminados, mas também a partir das necessidades reais colhidas no chão da escola, contribuir para a alocação de recursos públicos de maneira mais cirúrgica, servindo como uma sentinela na medida que o alimento contínuo do seu banco de dados nos orienta também à busca por recursos que atendam às diversas naturezas de desigualdades existentes no nosso Estado.

Quanto aos **Desafios Prioritários**, também contidos no Plano Plurianual 2024-2027, os tópicos ‘i’ e ‘v’ (respectivamente, Educação, Identidade e Cultura Transformadoras e Estruturantes; e Governança Efetiva, Conectada e Inovadora) são atendidos pelo produto proposto, haja vista que entre os tópicos presentes no roteiro do Ciclo de Formação Continuada encontram-se os projetos desenvolvidos pela escola, baseados nas suas características culturais e regionais, sob liderança dos jovens protagonistas e dos professores. Complementa-se também o fortalecimento de uma governança bem mais efetiva, conectada e inovadora, a partir do momento que esta adquire um aumento na sua capacidade de

inovação e modernização por meio dos recursos digitais, onde concentra-se o objetivo mais prático e imediato deste produto.

Em se tratando dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's)**, verifica-se vínculo do produto de gestão com 05 (cinco) ODS's no mínimo, que seguem:

a) **ODS 4 - Educação de Qualidade:** Este objetivo está diretamente relacionado à ferramenta proposta, pois ao congregar, otimizar e automatizar as informações busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

b) **ODS 3 - Saúde e Bem-Estar:** Ao promover uma organização das informações de forma mais eficiente acaba refletindo em uma gestão escolar mais eficaz, colaborando para a melhoria da saúde e o bem-estar de toda a comunidade acadêmica. Isso inclui garantir um ambiente seguro e um clima organizacional saudável na escola;

c) **ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura:** Este objetivo é percebido na medida que se busca a implementação de tecnologias de gestão educacionais e infraestruturas modernas para melhorar a eficiência da gestão escolar;

d) **ODS 10 - Redução das Desigualdades:** Por meio do BI, a gestão poderá promover mais oportunidades para toda a comunidade escolar, em especial, nossos estudantes e professores, buscando reduzir as diferentes formas de desigualdades por meio de projetos assertivos e coerentes com as reais necessidades da comunidade, assim como promover aos nossos professores formações alinhadas com seus anseios;

e) **ODS 17 - Parcerias para a Implementação dos Objetivos:** O produto estimula este objetivo na medida que mapeia, as diferentes formas de parcerias, bem como a quantidade delas e seus perfis. Reforçando assim a importância da colaboração entre diferentes partes interessadas, incluindo escolas, comunidades locais, governos e setor privado, o que pode ser fundamental para o surgimento de novas oportunidades fortalecendo assim a rede institucional.

Desta maneira, as relações estratégicas do produto proposto somadas às do Plano Plurianual 2024-2027 e dos ODS's se coadunam para o estreitamento de estratégias cada vez mais alinhadas com um futuro mais próspero.

Metodologia

Considerando a necessidade de não apenas convergirmos diversos relatórios individuais, provenientes das várias escolas da rede, para um método tradicional de apresentação, aliada à clara expansão da rede de ensino, traduzida pelo aumento do número de escolas, a equipe da TGE (Coordenação de Tecnologias Educacionais) propôs a construção de uma ferramenta que não apenas sintetizasse dados estatísticos e tabelas provenientes dos relatórios dos Ciclos de Acompanhamento Formativo, mas que permitisse a consulta dos dados de maneira clara, dinâmica e com cruzamento de informações. Dentro desse contexto, surgiu a ideia do uso da ferramenta da Microsoft, o *Power BI*.

Sendo assim, com vistas a resolução deste problema, este projeto teve uma natureza aplicada. Conforme Nascimento (2008), a pesquisa aplicada é dedicada à geração conhecimento para solução de problemas específicos. Para a situação em particular, o problema diagnosticado foi a ausência de uma estratégia gerencial automatizada que pudesse ter acesso às informações produzidas após o contato da Coordenação do Modelo Institucional do IEMA com os 34 IEMAs PLENOS que compõem a Rede. Estas abordagens são conhecidas como Ciclos de Acompanhamento Formativos, que tem como objetivo orientar os IEMAs PLENOS quanto ao funcionamento adequado do Modelo Institucional, desde a orientações ao nível de gestão ao pedagógico.

Quanto ao método de abordagem, seguiu-se a proposta de WAINER (2007), conhecida como método da pesquisa-ação, traduzida pela interação do pesquisador com os sujeitos da organização envolvida buscando-se para além de diagnosticar o problema, mas propor soluções que logo são colocadas em prática,

avaliadas e validadas. Para o contexto apresentado, à medida que era desenhado o instrumento, membros experientes da gestão tinham acesso ao modelo e destes havia o *feedback* no intuito de melhorá-lo.

Dessa forma, a partir dos relatórios produzidos por cada visita em um IEMA PLENO foi possível dar início a fase de construção do produto: que foi o dashboard via Power Bi, que em um primeiro momento se ajustou às deficiências apontadas pela equipe e serviram para atender ao que se destina.

Universo

Toda a amostra compreendeu os dados provenientes dos relatórios técnicos dos 34 IEMAs PLENOS, obtidos após os Ciclos de Acompanhamento Formativo ocorridos ao longo do ano de 2023.

Levantamento de requisitos

Realizar uma análise detalhada das necessidades e objetivos de cada IEMA Pleno, envolvendo todas as partes interessadas, como gestores, professores e estudantes. Isso ajudou a definir claramente os requisitos e as áreas prioritárias para aplicação de BI.

Avaliação da infraestrutura de dados

Avaliar a infraestrutura existente da Instituição, incluindo sistemas de gestão acadêmica, plataformas de aprendizagem online e outras fontes de dados relevantes. Identificar possíveis lacunas e requisitos de integração para garantir a disponibilidade e qualidade dos dados necessários para análises eficazes.

Seleção de ferramentas e tecnologias

Pesquisar e selecionar as ferramentas de BI mais adequadas às necessidades do IEMA, enquanto Instituição, levando em consideração fatores como capacidade analítica, facilidade de uso,

escalabilidade e custo, envolvendo a avaliação de plataformas de BI e a consideração de soluções de integração de dados.

Desenvolvimento de dashboards e relatórios

A criação de *dashboards* e relatórios personalizados fornece *insights* relevantes sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, eficiência operacional e outras métricas-chave. Essas visualizações de dados devem ser intuitivas e acessíveis a diferentes usuários, permitindo uma análise eficaz e uma tomada de decisão informada. Estes relatórios são produzidos por meio da versão Power BI Pro e podem ser compartilhados por meio de um link para destinatários específicos.

Implementação e integração

Implementar as soluções de BI selecionadas, garante a integração adequada com os sistemas existentes da instituição. Isso pode envolver o desenvolvimento de pipelines de dados, a configuração de conexões com fontes de dados externas e a realização de testes de integração para garantir a precisão e confiabilidade dos dados.

Capacitação e treinamento

Fornecer treinamento adequado para gestores, professores e funcionários sobre o uso das ferramentas de BI e a interpretação dos *insights* gerados. Isso garantirá que todos os usuários possam aproveitar ao máximo as capacidades analíticas do BI e tomar decisões informadas com base nos dados disponíveis.

Monitoramento e otimização contínua

Estabelecer um processo de monitoramento contínuo do desempenho das soluções de BI e realizar ajustes conforme

necessário para garantir sua eficácia e relevância contínuas. Isso pode incluir a coleta de *feedback* dos usuários, a identificação de novas oportunidades de análise e a implementação de melhorias na infraestrutura de dados.

Orçamento

Durante esse primeiro momento, que consistiu em um período de definição de requisitos, seguido de testes, ajustes e melhorias na sua usabilidade para posterior implementação, foram usadas as versões gratuitas do *Power BI Microsoft* (Tabela 02).

Tabela 02 – Orçamento dos softwares do Power BI.

Material	Quantidade	Valor (R\$)
Power BI Desktop	01	gratuita
Power BI Pro - <i>Microsoft Fabric</i> (MICROSOFT, 2024)	01	Período limitado a 60 dias
Power BI Pro	01	R\$ 59,90
TOTAL	03	R\$ 59,90

Após o término do período de 60 dias, foi realizado a aquisição de (01) uma assinatura mensal da versão paga (Power BI Pro). Por conta da limitação apresentada pela versão gratuita, sugerimos a aquisição anual para o devido uso, visto que após o período de 60 dias da versão *Microsoft Fabric* do Power BI a publicação dos relatórios, que é um dos diferenciais desta ferramenta não podem ser realizados e nem compartilhados entre seus pares, além de outros recursos adicionais.

Cronograma

Tabela 03 - Cronograma de atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

CRONOGRAMA					
ATIVIDA DES	JUNHO/ 23	JULHO/ 23	AGOSTO /23	SETEMBR O/23	OUTUBR O/23
Leitura de Referencial Teórico e Prático/Leitura dos Relatórios provenientes do Ciclos de Formação Continuada	X				
Levantamento de requisitos e início da construção do dashboard/alimentação do banco de dados		X			
Construção do dashboard/alimentação do banco de dados			X	X	
Apresentação para a equipe da TGE do dashboard concluído do Power BI					X

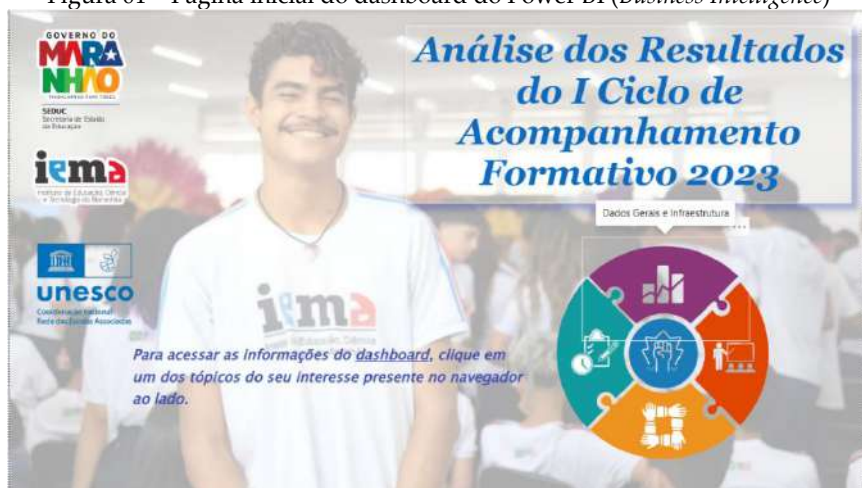
Discussão dos dados

Moldando-se à proposta dos relatórios, o *dashboard* foi dividido em 5 tópicos (Figura 01):

1. Dados Gerais e Infraestrutura;
2. Formação Continuada;
3. Corresponsabilidade;
4. Gestão de Excelência
5. Protagonismo

Na figura 01, estes tópicos estão localizados no botão circular lado direito inferior, iniciando pelo primeiro Dados Gerais e Infraestrutura (em roxo). Seguindo em sentido horário, tem-se os demais, respectivamente; Formação Continuada (ícone laranja mais forte); Corresponsabilidade (representado pela união das mãos; em seguida Gestão de Excelência (representado por uma prancheta e caneta); e no centro em azul escuro, o Protagonismo.

Figura 01 – Página inicial do dashboard do Power BI (*Business Intelligence*)



Fonte: Próprio Autor

Cada um dos 5 tópicos, estão compreendidos em subtópicos (Tabela 01). Os gestores, ao acessar cada um dos tópicos abaixo, terão contato às informações dinâmicas, por IEMA PLENO, ou em

conjunto, possuindo acesso as informações provenientes dos relatórios de cada IEMA PLENO oriundas dos Ciclos de Formação Continuada.

Os Ciclos de Acompanhamento Formativo fazem parte do Modelo Institucional e correspondem a forma mais eficiente da gestão ter conhecimento in loco das ações desenvolvidas em prol do modelo institucional do IEMA, que tem como centralidade do modelo o projeto de vida do estudante. Assim, o instrumental visa melhorar os processos de gestão, na medida que busca otimizar o acesso das informações para a tomada de decisões mais precisas e retornos aos gestores dos IEMAs PLENOS de maneira mais rápida e eficaz.

Tabela 01 – Estrutura de tópicos e subtópicos presentes no *dashboard* do Power BI.

Tópicos	Subtópicos
Dados Gerais e Infraestrutura	Carência de insumos Notas por série Boas Práticas, por protagonistas, pela gestão e pelos professores Infraestrutura (Ar condicionados, Bibliotecas, Sala de AEE, Laboratórios BNCC e BT, Laboratórios de Informática, Rede de Internet, Refeitório, Sala de Robótica)
Formação Continuada	Aulas Experimentais BNCC Aulas Experimentais BT Regime de Integralidade Reuniões de alinhamento Desenvolve plano de formação continuada? Acompanha o currículo? Carência de Recursos Humanos
Corresponsabilidade	Parcerias Vigentes (Quantidade) Participação dos Pais (%)
Gestão de Excelência	Fluxo de Reuniões Plano de Ação Programas de Ação Guias de Aprendizagem

Protagonismo	Clubes Juvenis
	Eventos Externos
	Eletivas

A aplicação de *Business Intelligence* permitirá ao IEMA identificar padrões de desempenho dos estudantes, áreas de dificuldade e sucesso, possibilitando a implementação de intervenções precoces e personalizadas para apoiar o aprendizado dos estudantes. Discussões sobre os resultados obtidos destacaram a importância de medidas preventivas e estratégias de suporte acadêmico para melhorar os resultados.

A análise de dados oferecerá uma alocação mais eficiente de recursos, como salas de aula, pessoal e materiais de ensino. Discussões sobre os resultados enfatizaram a importância de maximizar o uso dos recursos disponíveis para atender às necessidades crescentes dos estudantes e melhorar a eficiência operacional da Rede IEMA.

A identificação de fatores de risco para a desistência dos estudantes e a implementação de estratégias de intervenção baseadas em dados contribuíram para uma maior retenção de estudantes. Discussões sobre os resultados ressaltaram a importância de abordagens proativas para melhorar o engajamento dos estudantes e garantir sua permanência na Instituição.

A tomada de decisões estratégicas foi disponibilizada a partir de *insights* baseados em dados permitiu que o IEMA planejasse com mais eficácia iniciativas estratégicas, como o desenvolvimento de novos programas educacionais e investimentos em infraestrutura tecnológica. Discussões sobre os resultados destacaram a importância de uma abordagem orientada por dados para a formulação de políticas e estratégias institucionais.

A implementação de *Business Intelligence* promoveu uma cultura organizacional de valorização e uso de dados para informar decisões e práticas. Discussões sobre os resultados enfatizaram a importância do desenvolvimento profissional contínuo em análise

de dados e interpretação de *insights* para todos os membros da equipe institucional.

Em resumo, os resultados e discussões desta proposta demonstram o potencial transformador da aplicação de *Business Intelligence* no Modelo Institucional de Educação Profissional e Tecnológica, fornecendo uma base sólida para melhorias significativas na eficiência operacional, qualidade do ensino e sucesso dos estudantes.

Considerações Finais

A aplicação de *Business Intelligence* no Modelo Institucional do IEMA oferece uma oportunidade única para impulsionar a qualidade do ensino, a eficiência operacional e o sucesso dos estudantes. Ao longo desta proposta, ficou claro que o uso estratégico de dados pode fornecer *insights* valiosos para informar a tomada de decisões, otimizar recursos e promover uma cultura organizacional centrada em dados.

No entanto, para que a implementação de *Business Intelligence* seja verdadeiramente bem-sucedida, é essencial que a instituição adote uma abordagem abrangente e colaborativa. Isso inclui o envolvimento de todas as partes interessadas, desde gestores, professores, estudantes e funcionários de apoio, no processo de planejamento, implementação e avaliação.

Além disso, é crucial reconhecer que a aplicação de *Business Intelligence* é um processo contínuo e iterativo. À medida que as necessidades e os desafios da instituição evoluem, é importante adaptar e aprimorar constantemente as soluções de BI para garantir sua relevância e eficácia contínuas.

Sendo assim, este instrumento apresentou um potencial uso na otimização do processo de tomada de decisão, a princípio para os gestores vinculados diretamente com o Modelo Institucional do IEMA, servindo não apenas para melhoria contínua dos processos de gestão, além de servir como modelo com vistas à replicação para outras instâncias do poder público estadual.

Importante reforçar que a proposta da ferramenta não tem como objetivo substituir o Ciclos de Acompanhamento Formativo, mas aperfeiçoá-lo, na medida em que a ferramenta se congrega como uma forma de otimizar o acesso da informação para a gestão, para que esta ao buscar um tópico em particular possa conhecer a realidade de momento auxiliando-a na melhoria contínua da gestão educacional.

Referências

- MARANHÃO, 2023. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA 2023-2027**. 212 Páginas. MICROSOFT. **Power Bi** (*Business Intelligence*). 2024. Disponível em: < https://powerbi.microsoft.com/pt-br/landing/free-account/?ef_id=_k_Cj0KCQjwncWvBhD_ARIsAEb2HW8lk4JsFueCViK_JCuZakSVZLRwv-_W8rxKKVNpkPMtRcDKDUzyYAAaAt6VEALw_wcB_k_&OCID=AIDcmmk4cy2ahx_SEM__k_Cj0KCQjwncWvBhD_ARIsAEb2HW8lk4JsFueCViK_JCuZakSVZLRwv-_W8rxKKVNpkPMtRcDKDUzyYAAaAt6VEALw_wcB_k_&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwncWvBhD_ARIsAEb2HW8lk4JsFueCViK_JCuZakSVZLRwv-_W8rxKKVNpkPMtRcDKDUzyYAAaAt6VEALw_wcB>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- NASCIMENTO, D.M. **Metodologia do trabalho científico Teoria e prática**. Editora Forum, 2008.
- SALIMON, C. C; MACEDO, M. C. S. Aplicações de Business Intelligence na Saúde: Revisão de Literatura. **J Health Inform**, v.9, p. 31-35, 2017.
- WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação. **Atualização em informática**, v.1, p. 32-33, 2007

ANÁLISE DO IDEB DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE URBANO SANTOS-MA: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

Kaila Maria Sousa da Silva

Universidade Federal do Maranhão

kaila.silva@discente.ufma.br

Ângelo Rodrigo Bianchini

Universidade Federal do Maranhão

ar.bianchini@ufma.br

Resumo: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constitui-se um importante indicador da suposta qualidade da educação brasileira. A presente pesquisa busca depreender o movimento de influência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Urbano Santos, no Maranhão. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental, amparando-se em teóricos, autores e marcos legais que tratam dessa temática como Afonso (2001), Dourado (2007), Chirinéa (2010). Nessa perspectiva, discute as avaliações externas e a regulação do Estado na educação, e analisa a evolução do IDEB no Maranhão, assim como os seus desdobramentos na escola C.E Ester Flora de Araújo em Urbano Santos. O trabalho não se opõe em sua totalidade às avaliações em larga escala, entendendo a sua importância na formulação de indicadores que representem os possíveis avanços do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e docentes, entretanto conclui-se que o Estado ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região e é imprescindível que haja o investimento massivo na qualidade da formação dos professores, melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada.

Palavras-chave: Avaliações externas. Qualidade educacional. Educação básica.

Introdução

Apesar da construção do ideário imaginário de parte da mídia hegemônica brasileira em relacionar qualidade educacional à noção de mensurar quantitativamente as mais diversas particularidades que englobam o universo pedagógico das escolas espalhadas por todo o país, é certo que há ponderações a serem feitas por todo corpo pedagógico que participa do fazer educacional na sua respectiva frente de atuação contra essa lógica que vem perdurando na educação pública.

Estudos de Afonso (2001) esmiuçam o movimento do Estado enquanto posição de avaliador e regulador do processo educacional, que acaba por influenciar no Brasil atual, olhando o deslocamento das avaliações externas realizadas, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), expressão máxima de uma lógica gerencialista a qual influencia o método avaliativo, onde é utilizado um sistema que desconsidera questões sensíveis ao percurso pedagógico e direciona políticas públicas de forma primordial através do seu resultado, evidenciando a sua importância na dinâmica da educação pública.

O Centro Educacional Ester Flora de Araújo da cidade de Urbano Santos/MA é uma escola situada na rede estadual de ensino, onde é ligada às formas de intervenção do Estado em suas políticas de accountability, e o presente trabalho busca relacionar a realidade estrutural, isto é, a realidade física e do corpo docente para com os programas da SEDUC/MA aliados aos resultados nas avaliações externas. É importante ressaltar que não se opõe em sua totalidade às avaliações em larga escala, entendendo a sua importância na formulação de indicadores que representem os possíveis avanços do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e docentes, entretanto busca uma reflexão acerca de como sua forma é usada para legitimar certos discursos que não tem amparo na realidade.

Metodologia

Para entendermos as configurações e ajustamentos do IDEB na rede estadual de Urbano Santos/MA, optou-se por realizar uma pesquisa tipo qualitativa, cunho bibliográfico e documental, amparando-se nos documentos oficiais existentes nos sites do MEC e INEP e em teóricos, autores que discorram sobre os Programas e Políticas Públicas Educacionais, com ênfase no IDEB, nas Avaliações Externas, e na Qualidade da Educação.

Resultados e discussão

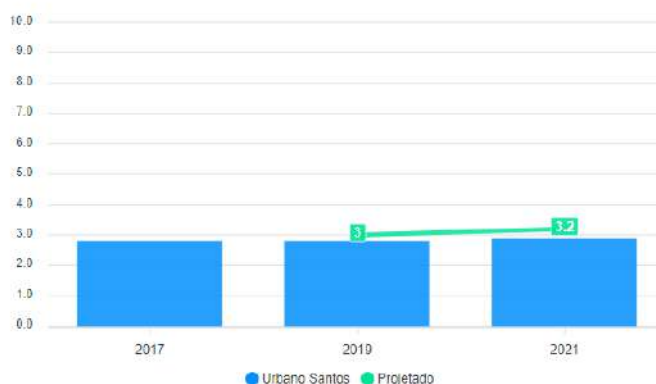
O IDEB surgiu enquanto medida do Ministério da Educação, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e tornou-se a principal matriz de referência acerca de uma suposta qualidade de ensino, onde tanto a população em geral quanto os governos estaduais e municipais baseiam as suas formas de atuação com melhorias, reajustes estruturais, premiações em dinheiro e alocação de outros recursos. Na figura 1, observa-se a evolução do IDEB na rede estadual do Maranhão no Ensino Médio, onde em 2017 alcançou 3,4 e o projetado era de 3,7; em 2019 alcançou 3,7 e o projetado era 4 e em 2021 diminuiu para 3,5 enquanto o projetado era 4,2.



Fonte: IDEB 2021, INEP.

No que se refere a escola de Urbano Santos, na figura 2 pode-se observar que em 2017 e 2019 o IDEB continuou o mesmo, 2,8 e em 2021 chegou a 2,9 enquanto o projetado era de 3,2.

Figura 2 - Evolução do IDEB - C.E Ester Flora - Urbano Santos/MA
Evolução do IDEB



Fonte: IDEB, 2021, INEP.

Devido ao movimento estático, no ano de 2023, a escola C.E Ester Flora de Araújo foi “contemplada” com os aulões mais IDEB. Políticas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) tal como o projeto “MAIS IDEB”, que iniciou em 2017, incentivam os planejamentos pedagógicos das escola da rede estadual e das redes municipais a focarem suas práticas para as avaliações externas, esse processo vem enviesado de redes de apoio com aulões que buscam o desempenho satisfatório única e exclusivamente nos testes, o que prejudica o desenvolvimentos de outras habilidades cognitivas, isto ocorre de uma escala macro a micro, onde as avaliações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) verifica os mesmos tópicos de aprendizagem. Além disso, a SEDUC juntamente com grupos especializados neste tipo de avaliação consolidou parceria ao longo dos últimos anos para realizar o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), outro meio de aferir o avanço das habilidades citadas. Evidencia-se, portanto,

uma mudança nas estratégias e conteúdos de ensino, de forma a treinar os alunos para realização das avaliações externas.

Figura 3: “Biblioteca”



Fonte: A autora

O IDEB leva em consideração, o fluxo escolar e as médias de desempenho dos estudantes em testes padronizados. A taxa do fluxo escolar do C.E Ester Flora de Araújo é de 0,88, que traz alguns problemas evidenciados por trás dos números, citados no Projeto Político Pedagógico de 2023 da escola como: alta taxa de evasão, alta taxa de abandono no noturno, ausência de acompanhamento familiar, falta de transporte escolar específico para os alunos da rede estadual, falta de segurança, falta de profissional administrativo e de serviços gerais, entre outros. Segundo Chirinéa (2010), um espaço limpo e organizado, com bibliotecas, salas de leitura, laboratório de informática, compõe um dos elementos importantes para o estímulo à aprendizagem. No que diz respeito

à estrutura física e o ambiente educativo, no Censo Escolar de 2022 foi informado que a escola possui 1 sala de biblioteca, o que não é verídico, como mostra a Figura 3, um mural biblioteca improvisado por iniciativa de um professor que foi colocado na parede do pátio onde alunos e professores fazem trocas dos livros de forma comunitária.

Entende-se que esses contextos específicos conduzem a escola aos resultados apresentados pelo IDEB, influenciando dessa forma a qualidade da educação. Há, nesse sentido, algumas dimensões ou elementos próprios do ambiente escolar que contribuem para a qualidade e que estão além das taxas de desempenho e fluxo. Dourado; Oliveira e Santos (2007), consideram que uma escola eficaz é o resultado de ações engajadas entre Estado, comunidade escolar, instituição, ou seja, ações políticas, sociais e pedagógicas são fatores determinantes para uma escola de qualidade, ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem. Para traçar o perfil de uma escola a ponto de julgá-la, é preciso analisar as características e os fatores que constituem os indicadores de qualidade da escola. Alinhado a eles, Pinto (2008) trabalha com a hipótese de que quanto mais insumos – entendidos como recursos humanos bem formados, recursos materiais em quantidade suficiente, infraestrutura adequada das próprias escolas, etc. –, maior será a qualidade do ensino ofertado por essa escola e, por conseguinte, melhor será o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala.

Conclusão

O Estado ao estabelecer o IDEB como referencial de qualidade, pautou-se numa dimensão generalizada e global de educação, sem levar em consideração as peculiaridades de cada região. Pode-se concluir que no C.E Ester Flora de Araújo não são encontrados insumos suficientes para os processos educativos, e é imprescindível que haja o investimento massivo na qualidade da formação dos professores, melhoria nas condições de trabalho,

salários dignos e infraestrutura. O conjunto desses fatores favorece a qualidade do ponto de vista da formação social do estudante e do direito que ele tem em receber uma educação de qualidade. Não sob o viés de formação para o mercado, ou para mostrar dados estatísticos a organismos multilaterais, mas uma educação que efetivamente proporcione uma formação humana e emancipatória. Dessa forma, questões relacionadas a qualidade da educação, sua busca e melhoria devem emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado, enquanto proponente e regulador de políticas, as condições acima. Importante salientar que o presente trabalho possui limitações e mais pesquisas são necessárias para apreender o movimento IDEB no Maranhão e no Brasil.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma educacional e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

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

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (org.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008

ANÁLISE DO TEMA HANSENÍASE EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL - MA

Rose Mary Soares Ribeiro

Universidade Estadual do Maranhão
rosemaryjovita@gmail.com.

Jackson Ronie Sá-Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul /
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
prof.jacksonronie.uema@gmail.com.

Premma Hary Mendes Silva

Universidade Estadual do Maranhão
premmahary10@gmail.com

Resumo: A hanseníase é uma doença infecciosa crônica de grande relevância para a saúde pública no Brasil e ainda é um desafio devido à alta incidência e ao estigma social associado. No contexto educacional, o ensino adequado sobre doenças como a hanseníase é significativo para a promoção de conhecimento e para a superação do preconceito. **Objetivo:** Analisar as narrativas de professores/as de Biologia sobre o tema hanseníase no contexto de utilização dos livros didáticos do Ensino Médio em escolas públicas de Bacabal-MA. **Método:** Este estudo descritivo de abordagem qualitativa está sendo desenvolvido no âmbito da pesquisa do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa será realizada em três escolas públicas de ensino médio da cidade de Bacabal, Maranhão, com a participação de nove professores de Biologia dessas instituições. A constituição dos dados incluirá narrativas dos professores sobre hanseníase, baseadas nos livros didáticos de Biologia utilizados, empregando técnicas de pesquisa qualitativa para compreender as experiências e significados a partir da perspectiva dos participantes. A análise de conteúdo será realizada utilizando o método de Bardin. Este estudo seguirá rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Resultados:** A análise dos livros didáticos de Biologia das escolas públicas

de Bacabal, Maranhão, revelou que esses materiais não abordam a hanseníase, foco deste estudo, nem outras patologias relevantes. A ausência desse conteúdo é preocupante, uma vez que limita o conhecimento dos alunos sobre uma doença significativa para a saúde pública e contribui para a perpetuação do desconhecimento e do estigma relacionado à hanseníase. **Conclusão:** Os resultados preliminares indicam uma falha na cobertura de temas relevantes para a saúde pública, como a hanseníase, nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio em Bacabal. Esta ausência de conteúdo reforça a necessidade urgente de intervenções educacionais e revisões curriculares. Diante disso, este estudo contribuirá com a inclusão de temas de saúde pública nos materiais didáticos e o fortalecimento da formação docente, por serem essenciais para promover um ensino mais completo e consciente, capaz de preparar melhor os estudantes para lidar com questões de saúde individual e coletiva em suas comunidades.

Palavras-chave: Hanseníase; Biologia; Professores; Narrativas.

Introdução

Apresentação da temática/objeto

A Hanseníase é uma das enfermidades mais antigas do mundo, pois se registram relatos da doença desde o século VI a.C. É infecciosa e contagiosa, causada pelo bacilo *Mycobacterium leproe*. A doença afeta a pele e os nervos periféricos, ocasionando lesões neuruis, conferindo à doença alto poder incapacitante. Sua história é marcada por estigmas, mitos e avanços significativos na medicina (Jesus et al., 2023, Pereira et al., 2022).

Nesse cenário, os livros didáticos de Biologia desempenham um papel significativo, por serem frequentemente a principal fonte de informação para os alunos e para sociedade em geral. De acordo com Silva e Almeida (2021) são utilizados nas escolas públicas do Maranhão e apresentam uma cobertura insuficiente de patologias importantes para a saúde pública, incluindo a hanseníase.

Estudos indicam que, apesar da relevância epidemiológica da hanseníase no estado, o tema é muitas vezes negligenciado ou abordado superficialmente nos materiais didáticos. Essa ausência de conteúdo específico dificulta a formação de uma consciência crítica entre os estudantes sobre doenças negligenciadas, perpetuando o estigma social associado à hanseníase (Silva; Almeida, 2021). Evidencia-se que a inclusão de informações detalhadas sobre a hanseníase e outras doenças negligenciadas nos livros didáticos é essencial para garantir uma educação que contribua efetivamente para a promoção da saúde pública e a redução do preconceito.

Diante disso, este estudo foca nas narrativas de professores de Biologia sobre a hanseníase, analisando como esse tema é tratado nos livros didáticos do Ensino Médio em escolas públicas de Bacabal, Maranhão como desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Objetivo

O estudo pretende compreender a partir das narrativas de Professores/as de Biologia sobre o tema hanseníase o contexto de utilização dos livros didáticos do Ensino Médio em escolas públicas de Bacabal – MA.

Problema

A investigação visa responder ao seguinte problema: Como os professores de Biologia das escolas públicas de Bacabal MA abordam o tema hanseníase em suas aulas a partir dos livros didáticos utilizados?

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. A abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação utilizada nas ciências sociais e humanas para entender fenômenos complexos a partir de uma perspectiva interpretativa (Bardin, 2016). A pesquisa será conduzida em três escolas públicas de ensino médio de Bacabal, Maranhão, envolvendo nove professores de Biologia.

O estudo será realizado em três escolas públicas de ensino médio da cidade de Bacabal - Maranhão, embora a cidade tenha nove escolas somente no perímetro urbano. Contudo, para a produção de uma amostra mais eficaz foram escolhidas apenas três delas. Também se acrescenta que a população deste estudo será constituída por nove professores da disciplina de Biologia do ensino médio das escolas públicas do município de Bacabal MA. Para a seleção desta amostra, considerou-se a formação do professor na área estudada e o exercício da função nas escolas elencadas na amostra.

A coleta de dados constituir-se-á de narrativas dos professores sobre a hanseníase a partir de livros didáticos de Biologia do ensino médio das escolas públicas de Bacabal - MA, com uso das técnicas de pesquisas qualitativas a fim de compreender as experiências e significados sob a perspectiva dos participantes. As narrativas serão obtidas por meio de gravação de voz, mencionadas entre a pesquisadora e os pesquisados, assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovação da pesquisa em Comitê de Ética e formulário de entrevistas previamente elaborado pela pesquisadora e anuência do seu orientador.

A análise dos dados será realizada utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), que permitirá identificar as principais categorias e subcategorias emergentes das narrativas dos professores. Esse método é apropriado para explorar os significados atribuídos pelos participantes, facilitando a

compreensão das implicações educacionais da ausência ou presença do tema hanseníase nos livros didáticos.

Resultados preliminares da pesquisa

Os resultados preliminares indicam uma ausência preocupante do tema hanseníase nos livros didáticos de Biologia analisados, sugerindo uma lacuna no currículo escolar. Estudos anteriores ressaltam a importância de incluir temas de saúde pública nos currículos escolares para promover a conscientização e combater estigmas associados a doenças como a hanseníase. A falta de material didático adequado pode limitar a capacidade dos professores de abordar esse tema de maneira eficaz, reforçando a necessidade de revisões curriculares e de maior suporte educacional.

O estudo de Coriolano-Marinus et al. (2012) teve como objetivo avaliar o conhecimento em educação em saúde acerca da Hanseníase, por meio de uma comunicação acessível e apropriada, para produzir materiais de apoio à prática educativa desenvolvida na escola. Os autores observaram que a população escolar apresentava carência de informações referente à doença, sendo necessário investir em mais ações educativas destinadas a esse público, com isso, percebe-se a necessidade de estudos e da produção de materiais de apoio à prática educativa desenvolvida na escola para esta temática.

Em outro estudo realizado em 57 escolas em Cuiabá sobre o relato de experiência de uma Oficina educativa com adolescentes sobre hanseníase, conclui-se que as oficinas aplicadas possibilitaram a construção do conhecimento e a desmistificação de mitos e estigmas socialmente construídos aos adolescentes, assim como permitiram aos discentes a vivência em intervenções educativas sobre hanseníase com adolescentes.

Essas informações confirmam que a ausência de informações sobre hanseníase nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Bacabal aponta para uma lacuna no currículo de

Biologia que pode impactar a formação dos alunos. Isso sugere a necessidade de revisões e atualizações no material didático, de modo a incluir conteúdos sobre hanseníase e outras doenças negligenciadas. Além disso, é importante investir na formação continuada dos professores, para abordarem essas questões de forma eficaz, promovendo conscientização e compreensão entre os estudantes.

Considerações finais

Os resultados parciais do estudo indicam uma lacuna na cobertura de temas relevantes para a saúde pública nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Bacabal, Maranhão. Essa lacuna curricular pode ter consequências para a formação dos estudantes, perpetuando o desconhecimento e o estigma em relação à hanseníase. O estudo sugere a necessidade urgente de revisões nos materiais didáticos e de investimento na formação continuada dos professores, a fim de promover um ensino inclusivo e consciente sobre temas de saúde pública.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CORIO-LANO-MARINUS, Maria Wanderleya Lavor, et al. Saúde do escolar: uma abordagem educativa sobre hanseníase. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, 2012, 3.1: 72-78.
- JESUS, Maria da Silva et al. Avanços no tratamento da hanseníase: uma revisão crítica. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 210-220, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.0000/revistamedicina.2023.0003>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- PEREIRA, Laurinda Rosa Maciel Marcus Vinícius, et al. História da Hanseníase (COC). 2022.

PEREIRA, João Carlos et al. Impacto social da hanseníase e os desafios no tratamento. **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 95-105, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.0000/revistahealth.2022.0002>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, J. P.; ALMEIDA, M. F. A Representação das Doenças Negligenciadas nos Livros Didáticos de Biologia do Maranhão. **Revista Brasileira de Educação em Saúde**, v. 20, n. 3. p. 45-58, 2021. DOI: 10.36453/2359-0037.2021.v20.n3.p45. Acesso em: 22 ago. 2024.

ANÁLISE PRELIMINAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA NA APLICAÇÃO DE REDAÇÕES MODELO ENEM NOS IEMAS PLENOS, MARANHÃO, BRASIL

Paulo Roberto Lima Oliveira

IEMA

pamaal@gmail.com

Fredson Costa Rodrigues

IEMA

fredsoncostaa@gmail.com

Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão

IEMA

cantagusmar@gmail.com

Márcio Wésley Alves Mendonça

IEMA

mwmendonca@yahoo.com.br

Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

IEMA/UEMA

dnabalieiro@gmail.com

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi promover formação dos professores na preparação dos estudantes de forma abrangente e eficaz para que possam alcançar a nota máxima na redação do ENEM. Para isso, foram adotadas estratégias que envolvem o estudo aprofundado das competências avaliadas, práticas regulares de escrita, análise crítica de redações de alto desempenho, e a revisão contínua do progresso individual. O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA originou-se com o intuito de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado, oferecendo à sociedade infraestrutura, equipamentos e profissionais de excelência, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas de desenvolvimento do Maranhão. Considera, em seu escopo de atuação, a educação e treinamento técnico e profissional como áreas prioritárias definidas pela estratégia da UNESCO.

Com terminologia própria, *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), o objetivo de estabelecer essas áreas visa favorecer o emprego juvenil e o empreendedorismo, promover equidade e igualdade de gênero e facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis. Na prova de redação do ENEM de 2023, ficou dessa forma o quantitativo de estudantes que tiraram notas acima de 900 pontos: no Maranhão: 7974; Nordeste 8491 e no Brasil 214.354. Destes vários estudantes do IEMA alcançaram a nota igual ou acima de 900 na redação. A formação de professores surge como resposta a ao problema, o que falta para os estudantes do IEMA alcançarem a nota máxima na redação do ENEM? para isso garantir formação de professores específica a partir do início do mês de julho de 2024, já se materialize, nos 40 IEMAs Plenos, um ensino de produção de textos focado no modelo ENEM. Tanto na formação on line quanto na formação presencial os professores relatam a importância desse momento formativo, os 50 professores (100%) que participaram da formação *on line* gostaram da formação, além disso 100% concordam que a temática abordada foi excelente. O projeto proporcionou uma formação integral, abordando desde o domínio da norma padrão da língua portuguesa até a elaboração de propostas de intervenção, garantindo que os estudantes estejam preparados para enfrentar todos os desafios da redação do ENEM.

Palavras-chave: Formação de Professores, Jovens protagonistas, Redação ENEM

Introdução

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA originou-se com o intuito de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado, oferecendo à sociedade infraestrutura, equipamentos e profissionais de excelência, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas de desenvolvimento do Maranhão. Considera, em seu escopo de atuação, a educação e treinamento técnico e profissional como áreas prioritárias definidas pela estratégia da UNESCO. Com terminologia própria, *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), o objetivo de estabelecer

essas áreas visa favorecer o emprego juvenil e o empreendedorismo, promover equidade e igualdade de gênero e facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis.

O Instituto é constituído por quatro tipos de unidades educativas:

UNIDADES EDUCATIVAS IEMA			
IEMAS PLENOS (IPs)	IEMAS VOCACIONAIS (IVs)	IEMAS VOCACIONAIS INTEGRADOS (VIs)	IEMAS BILÍNGUES
Ensino Médio Integrado em Tempo Integral e Integrado à Educação Profissional	Educação Profissional Subsequente ao jovem e ao adulto trabalhador	Ensino Médio e Curso Técnico com aulas em contraturno	Educação Básica com ensino concomitante da Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira.

O Instituto garante a todas os seus IEMAs Plenos a autonomia da gestão institucional democrática, a partir dos princípios constitucionais da Administração Pública de Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência. Como instituição de Educação Profissional e Tecnológica, o IEMA tem como uma de suas finalidades institucionais **desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica.**

As ações de Extensão, agrupadas por áreas de conhecimento e atuação do IEMA, que, desde suas origens, sempre valorizou a presença ativa nos contextos em que ela atua, relacionada ao protagonismo consciente e qualificado de seus professores, estudantes, dirigentes e técnicos. Já para o início do 2º semestre de 2024, o Instituto deu início como extensão o **Projeto IEMA NOTA 1000**. Trata-se de um projeto que apresenta, como base, a personalização de todas as ações, com 03 pilares específicos: ensino (foco no trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula), produção (ênfase nas estratégias de mediação entre professor

e estudante) e avaliação (direcionamento para o trabalho dos corretores de redação vinculados ao IEMA).

O projeto de pesquisa se materializa, portanto, por meio de três frentes estratégicas: avaliação de redações, formação de professores e desenvolvimento do protagonismo juvenil, compreendendo que os impactos só são possíveis com a integração de todos os atores, a partir da apropriação de seus papéis e responsabilidades objetivando conduzir os discentes que desejam ingressar no Ensino Superior. As aulas estão sendo realizadas no 2º semestre de forma intensiva nos IEMAs Plenos utilizando os dois horários semanais destinados a Eletivas, horários do estudo orientado ou do pós médio. Trata-se de um projeto que tem a participação ativa da Gestão Geral e todos os servidores de cada IEMA Pleno na realização de atividades que permitam a difusão de conhecimentos, bem como a formação de estudantes cidadãos, com senso crítico e consciência social apurados.

A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um dos componentes mais desafiadores e determinantes para a conquista de uma boa colocação no exame. Atingir a nota máxima na redação não é uma tarefa simples, pois requer domínio da norma culta da língua portuguesa, capacidade de argumentação, coesão textual, e uma proposta de intervenção viável e respeitosa aos direitos humanos.

O objetivo desta pesquisa é promover formação dos professores na preparação dos estudantes de forma abrangente e eficaz para que possam alcançar a nota máxima na redação do ENEM. Para isso, foram adotadas estratégias que envolvem o estudo aprofundado das competências avaliadas, práticas regulares de escrita, análise crítica de redações de alto desempenho, e a revisão contínua do progresso individual.

Metodologia

A implementação da pesquisa na formação de professores é de suma importância na preparação dos estudantes na busca pela nota

máxima na redação do ENEM, promovendo a igualdade de oportunidades e elevando o nível de qualidade da educação oferecida.

Em 2023, segundo dados do INEP, a partir dos microdados públicos divulgados, a Rede Pública do Maranhão apresentou uma média de 589 pontos na Prova de Redação do ENEM, enquanto a média nacional no mesmo período foi de 618 pontos. Esses dados mostram que a média nacional e a média do Maranhão, são próximas e revelam a necessidade de melhorar as competências de leitura e escrita adequada ao modelo ENEM por parte dos estudantes brasileiros como um todo.

Ainda com base nos dados do INEP (2023). O quadro da realidade da nota da Redação com nota 1000 por Região. Ficou da seguinte forma: Região Norte: 5 (Amazonas 1; Pará 3 e Tocantins 1)/ Região Nordeste : 25 (Piauí 6, Ceará 4, Rio Grande do Norte 6, Pernambuco 3, Sergipe 3 e Bahia 4) / Sudeste: 18 (Minas Gerais 2, Espírito Santo 2, São Paulo 7 e Rio de Janeiro 7) / Sul : 7 (Santa Catarina 1 e Rio Grande do Sul 6) Centro Oeste:5 (Goiás 4 e DG 1).

Em 2023 apenas 60 estudantes, nos 17 estados da federação tiraram nota 1000 na redação do ENEM. O Maranhão em particular não teve nenhuma nota 1.000 no ENEM em 2023.

Na prova de redação do ENEM de 2023, ficou dessa forma o quantitativo de estudantes que tiraram notas acima de 900 pontos: no Maranhão: 7974; Nordeste 8491 e no Brasil 214.354. Destes vários estudantes do IEMA alcançaram a nota igual ou acima de 900 na redação.

O Projeto IEMA NOTA 1000 surge como resposta a esse problema, garantindo que, a partir do início do mês de julho de 2024, já se materialize, nos 40 IEMAs Plenos, um ensino de produção de textos focado na aprendizagem efetiva dos estudantes e, consequentemente, no Enem, PASES, IFMA, UFMA e outras IES.

A partir dessa realidade, precisa-se dar respostas rápidas e assertivas. Ademais, o problema pode ser visto como de alta magnitude, pois impacta, seriamente, no acesso dos estudantes à universidade. Lidamos, nesse sentido, com a necessidade de

promover uma ampliação de oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade e integrantes de escolas públicas.

Sendo assim, os serviços oferecidos no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA estão direcionados a estes direitos fundamentais dos atendidos. Desenvolvendo aulas complementares à escola no período diurno para adolescentes em um ambiente educativo, sadio e harmonioso proporcionando atividades de formação humana e pedagógica. Acredita-se que o trabalho socioassistencial com dimensões socioeducativas oferecido, poderá colaborar com a formação digna da pessoa humana, melhorando a sua qualidade de vida em todos os aspectos, de forma a proporcionar a minimização de suas vulnerabilidades, melhorias na realidade social a qual está inserido e desenvolvimento integral na busca de sua própria autonomia e emancipação.

O projeto seguirá os seguintes princípios: aperfeiçoamento contínuo, que se resume em analisar as experiências nacionais, para atualização regular dos conteúdos, métodos e práticas, também serão realizadas práticas baseadas em evidência, que concerne a implantação de projeto piloto antes da incorporação ou disseminação de novas ideias, métodos e práticas e por conseguinte a pesquisa aplicada, que propõe a realização de estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais para delinear a oferta educativa institucional, assim fortalecendo o modelo de pertinência da rede IEMA.

Este projeto justifica-se pela necessidade de fornecer um suporte estruturado e sistemático, que aborde todas as competências exigidas pela prova. Por meio de aulas teóricas, exercícios práticos, análise de redações nota 1000 e sessões de feedback detalhado, os estudantes poderão desenvolver suas habilidades de escrita de maneira progressiva e contínua.

Discussão de dados

Diante dos dados expostos que mostram a evolução dos estudantes egressos dos IEMAs em relação a nota de redação em que mais de 30% dos que prestaram o ENEM em 2023, já obtém notas acima de 900 pontos. Assim uma formação mais específica nos dar a possibilidade de alcance da nota máxima.

Assim foi realizado pesquisa de consultorias específicas quanto ao trabalho com professores que trabalham a nota máxima na redação do ENEM;

Depois da análise criteriosa, ocorreu de forma direta contratação de uma consultoria da Camilla Borges para formação, acompanhamento e avaliação junto aos professores e estudantes da rede IEMA. No Contrato ficou especificado 40 horas de formação, sendo 30h *on line* e 10h presencial. Além dos horários destinados a tirar dúvidas por parte dos professores, como também o uso integral da plataforma Camilla Borges por 06 (seis) meses, estabelecidos na vigência do contrato.

A formação inicial ocorreu em 04 (quatro) dias de forma remota com sequência didática própria da consultoria com a participação de 50 professores das 40 unidades dos IEMAs Plenos. Essa formação para os professores serve para atender a forma correta de escrita e análise das redações do modelo específico do ENEM. Assim, o foco principal foi ofertar uma base sólida, tanto teórica quanto prática, permitindo que os professores ensinem redação de acordo com os critérios da banca avaliadora, estimulando a prática autônoma e crítica da escrita entre os estudantes. Além disso, os professores foram formados para realizar correções que ajudem os estudantes a identificarem e corrigir seus próprios erros, promovendo uma evolução contínua na escrita.

Dessa forma, o curso foi ministrado em 4 encontros online via Zoom, ministrado pela professora Milla Borges, cada encontro com duração de 3 horas e meia, divididos em 2 blocos, com um pequeno

intervalo entre eles. Essa primeira etapa foi realizada nos dias 12/08 a 16/08, no turno matutino.

Os encontros *on line* foram gravados e disponibilizados na plataforma Milla Borges, que ficará à disposição dos 50 professores, dos 40 IEMAs cadastrados na plataforma.

Diante do acompanhamento avaliativo feito pelos formulários estruturados tivemos as seguintes respostas:

Todos os 50 professores (100%) que participaram da formação *on line* gostaram da formação, além disso 100% concordam que a temática abordada foi excelente.

Principais comentários feitos pelos professores sobre a formação *on line*

A forma como foi analisada as redações, dúvidas sanadas, principalmente relacionadas com a correção de redações, foi satisfatório perceber que minhas aulas estão alinhadas ao curso, ratificar que a forma como trabalho com os alunos da 3ª série está em consonância com o que está sendo explanado na formação, compartilhamento de informações, A exposição do que abordar em sala de aula e como abordar, pensando em que o aluno deve saber e o que o professor deve dominar, avaliar e aplicar. Além de abrir nossa visão para além daquilo que já entendemos de maneira bem simples e dinâmica, a clareza da transmissão do assunto, detalhes oferecidos sobre a competência 5 e aprendizagem de estratégias para o ensino de redações.

O encontro presencial ocorreu no dia 5/09, na Biblioteca do IEMA Pleno Rio Anil. No encontro presencial foi realizado a continuação da formação *on line* e reforçando a prática da escrita, a correção e a busca pela excelência que foi conduzida pela professora Milla Borges e Anderson, que trabalharam várias temáticas que podem ser aplicadas na próxima avaliação do ENEM em 2024. Mas o que ficou mais evidenciado na formação foi a forma de corrigir as escritas ametódica que os estudantes estão habituados a escrever sem se dar conta das normas e critérios específicos da redação ENEM.

Após a formação presencial os professores retornaram aos seus IEMAS para replicar a formação juntos aos demais professores de línguas Portuguesa em atendimento aos estudantes.

Para acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas desenvolvemos formulários estruturados que foram enviados quinzenalmente para os gestores gerais, pedagógicos, que envolvem divulgação de tema de redação para discussão nas escolas da Rede IEMA, produção dos textos, revisão pelos professores de cada turma, envio a uma banca de especialistas em correção de redações ligada à Milla Borges e, por último, devolutiva das avaliações aos estudantes participantes. Além disso, nesse mesmo ciclo, são ofertados percursos formativos, de forma continuada e contínua, aos professores de Língua Portuguesa que atuam nos IEMAs.

Essa pesquisa foi desenvolvida entre os meses de julho a outubro de 2024 de forma intensiva nos IEMAs Plenos, sendo aplicado nos dois horários das Eletivas, Estudo orientado, Pós-médio ou nos horários de Língua portuguesa no terceiro ano. As aulas foram desenvolvidas por meio de abordagem metodológica interativa e contextualizada, voltadas a garantir o avanço dos estudantes no domínio das competências vinculadas à escrita, relacionando-as a fatos da realidade em que se vive.

Considerações Finais

A participação de uma consultoria especializada direcionou bem a formação dos professores, alinhando todos os professores de Língua Portuguesa no Modelo de redações ENEM.

As formações on line e presencial foram importantes como instrumento norteador das dúvidas dos professores. Alguns conseguiram ratificar suas práticas, outros retificar diante da colaboração dos formadores por meio das suas experiencias e vivencias na construção de redações modelo ENEM.

O projeto para alcançar a nota máxima na redação do ENEM foi desenvolvido com o objetivo de ofertar uma formação completa

e estruturada para os professores de Língua Portuguesa, abordando todas as competências exigidas pela prova e proporcionando as ferramentas necessárias para o sucesso a alcance dos nossos estudantes.

O projeto proporcionou uma formação integral, abordando desde o domínio da norma padrão da língua portuguesa até a elaboração de propostas de intervenção, garantindo que os estudantes estejam preparados para enfrentar todos os desafios da redação do ENEM.

Com um cronograma bem definido e práticas regulares, os estudantes tiveram a oportunidade de melhorar constantemente suas habilidades, recebendo feedback detalhado e ajustando suas estratégias conforme necessário.

A utilização de plataformas digitais e materiais didáticos de alta qualidade contribuiu para um aprendizado mais eficiente e um acompanhamento mais próximo do progresso dos estudantes.

As avaliações periódicas permitem monitorar o progresso dos estudantes e identificar áreas que necessitam de ajustes, garantindo que todos recebam o suporte necessário para melhorar.

A correção detalhada e o feedback individualizado ajudam os estudantes a entenderem suas fraquezas e trabalhar nas áreas específicas que precisam ser desenvolvidas.

Os métodos e estratégias desenvolvidos durante o projeto podem ser aplicados em futuras edições, com ajustes baseados nos resultados e feedback recebidos.

O projeto tem o potencial de ser expandido para atender a um maior número de estudantes ou ser adaptado para diferentes contextos educacionais, promovendo a melhoria contínua da qualidade da educação.

É essencial ajustar continuamente o projeto com base no feedback dos estudantes e nos resultados das avaliações para garantir a eficácia e a relevância do projeto.

Continuar investindo em tecnologias educacionais e materiais didáticos pode melhorar ainda mais a qualidade do ensino e a preparação dos estudantes.

Manter o engajamento dos estudantes por meio de atividades motivadoras e interativas é crucial para o sucesso do projeto.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Manual do ENEM: Redação e Competências. Brasília: MEC, 2021.

ALMEIDA, Felipe. Leitura e Interpretação de Textos. Curitiba: Editora Literatura e Arte, 2017.

COSTA, Renata. Estrutura e Coesão Textual. Fortaleza: Editora Coesão, 2019.

CUNHA, Mariana. Manual de Correção de Redações. Brasília: Editora Educacional, 2021.

LIMA, Pedro. Direitos Humanos e Propostas de Intervenção. Recife: Editora Cidadania, 2020.

PEREIRA, Ana Lúcia. Gramática e Ortografia para o ENEM. Belo Horizonte: Editora Gramática, 2018.

SANTOS, Juliana. Educação Digital e Tecnologias. São Paulo: Editora Tecnologia Educacional, 2022.

SILVA, João. A Arte da Redação. São Paulo: Editora ABC, 2019.

SOUZA, Carlos. Técnicas de Argumentação. Porto Alegre: Editora Argumento, 2021.

APONTAMENTOS ACERCA DOS EFEITOS JURIDICOS DA REMIÇÃO EM ESPAÇOS PRISIONAIS E A REMISSÃO NA JUSTIÇA JUVENIL

Washington Luis de Andrade Cardoso Junior

UFBA

xitaodabahia85@outlook.com

Vanderlei Rocha Lima

UFBA

vanrochalima@gmail.com

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

UFBA

gilvanice.musial@ufba.br

Resumo: O presente texto busca a partir dos resultados parciais de uma pesquisa em andamento, refletir sobre a legislação nacional, contrastando com a realidade empírica as possibilidades e limites do acesso ao direito a educação a partir dos institutos jurídicos da remição e remissão para com as pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, como também de jovens submetidos a jurisdição da justiça juvenil.

Palavras-chaves: Educação; Prisões; Socioeducativo.

Introdução

Este texto é parte da revisão bibliográfica decorrente de uma tese de Doutorado em andamento, desenvolvida em um programa de Pós-Graduação em Educação junto a linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, cujo tema versa sobre o Direito à Educação em Unidades de Internação vinculadas a um Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo. O recorte aqui apresentado busca um contraste entre as premissas legais da remição das penas na justiça criminal e a remissão na justiça juvenil.

Discussão dos dados

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) materializa as premissas da Constituição Federal de 1988, indicando a superação das concepções de criminalização das juventudes pautada nas concepções menoristas. Dessa forma, até os anos de 2005 e 2006 não existiam diretrizes específicas sobre a educação de encarceradas/os e internas/os.

Nos anos de 2009 e 2010 são aprovadas no Conselho Nacionais de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) a Resolução CNPCP 3/2009 e no Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CEB 2/2010, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Para efeitos de organização da escolarização nos espaços prisionais a Resolução CNPCP 3/2009 indica que os profissionais de educação que atuam nos estabelecimentos penais serão, prioritariamente, vinculados as Secretarias Estaduais de Educação. Já a Resolução CNE/CEB 2/2010 atribui aos Sistemas Estaduais, e o Distrital de ensino a oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Em 2011 é promulgada a Lei nº 12.433/2011 que altera a Lei de Execução Penal (LEP) Lei nº 7.210/1984, estabelecendo a normatização da remição da pena do/a condenado/a pôr tempo de estudo e/ou trabalho no seu tempo de pena. A observação do rito legislativo do Projeto de Lei: 265/2006, que gerou a Lei nº 12.433/2011 – incluindo a possibilidade da remição pelo estudo na LEP – carrega semelhanças com a consolidação do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (SINASE).

Ante a discussão sobre os institutos jurídicos da remição e remissão é importante explicitar sinteticamente suas diferenças. A *remição* se refere a redução proporcional do tempo de reclusão do apenado mediante situações descritas na LEP. Já a *remissão* na justiça juvenil pátria seria a suspensão e/ou extinção do procedimento de apuração do ato infracional – tanto na

sistematização da denúncia pelo Ministério Público, quanto na fase processual pelo/a magistrado/a – para mitigar os efeitos negativos da intervenção estatal.

Ao passo que a remissão na justiça juvenil implica na suspensão dos atos e processos relacionados à definição da autoria do ato infracional sua concretização pode implicar na determinação de uma medida socioeducativo de menor severidade para a conduta. A esse respeito Konrath (2013) estabelece a remissão como um dos muitos pontos de discrepância do tratamento dos adolescentes enquadrados na justiça juvenil e os adultos submetidos à jurisdição penal, onde é prevista a possibilidade de concessão de remissão para as crianças e adolescentes.

A previsão dos Art. 126 a 128 da Lei nº 8.069/90 contempla a possibilidade de aplicar o instituto da remissão, como alternativa ao oferecimento e processamento da representação, benefício que apenas cinco anos mais tarde encontraria figura assemelhada, dirigida aos agentes capazes na Lei nº 9.099/95 em seu Art. 76 (Konrath, 2013). Pereira (2018) apesar de pontuar que a legislação fortalece e legitima as ações educativas nas Unidades Prisionais, também sinaliza que o instituto da remição da pena pela educação e o trabalho cumpre um papel ideológico “como salvadora do sistema prisional, no que diz respeito à redução da população carcerária” (p.237).

É válido ressaltar que, apesar das semelhanças e permanências entre as condições de privação de liberdade carcerária e socioeducativa, existem diferenças essenciais nas abordagens dos segmentos consubstanciadas nas distinções legais.

Metodologia

Esse trabalho orienta-se a partir de uma abordagem dos Direitos Humanos como objeto de estudo, não como uma categoria analítica a priori (Moyn, 2010; Possas, 2016); e referenciais no campo da educação em prisões (Silva, 2019; Julião, 2017; Donega; Mello, 2020).

Isso implica em uma análise da realidade que reconhecendo as possibilidades e avanços consubstanciados no marco institucional, busca compreender a realidade pela sua dinâmica concreta em oposição aos arranjos anunciados nos diplomas legais. Assumir a legislação como um referencial teórico e/ou categoria analítica fragiliza as análises e obscurece um elemento fundamental da realidade concreta: as proximidades simbólicas dos espaços de privação de liberdade (cárcere/socioeducativo).

Considerações finais

Mesmo com o ECA na vanguarda do direito da infância e juventude, os entraves para a materialização do marco legal indicam o fato das crianças e jovens não serem tratados como sujeitos de direitos humanos e, sim, objetos de discursos sobre os direitos humanos (Santos, 2013). Não por acaso, na sequência da promulgação do ECA, começa um amplo movimento pela sua reformulação/revogação e o avanço do discurso jurídico de criminalização da pobreza, a exemplo da redução da maioridade penal.

No que pesem os avanços na legislação referente o Direito à Educação para pessoas privadas de liberdade são aparentes as inconsistências entre um marco legal de caráter protetivo e uma realidade concreta de desumanização.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso em: 27 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 27 jul. 2024.

DONEGÁ, M. S.; MELLO, M. A. Funções da Educação de Jovens e Adultos em prisões. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 25, e204630, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4630> Acesso em: 27 jul. 2024.

JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: Questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 117-133, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9566> Acesso em: 27 jul. 2024.

KONRATH, M. S. **Adolescentes em conflito com a lei. Remissão: Ambiguidades e Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. 128f.

MOYN, Samuel. **The Last Utopia: Human Rights in History**. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, USA and London, England, 2010.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6657> Acesso em: 27 jul. 2024.

POSSAS, Mariana Thorstensen. Da sociologia com os direitos humanos para a sociologia dos direitos humanos. In: BARREIRA, César; PAIVA, Luiz F. S. ; RUSSO, Maurício B. (Orgs.). **Violência, territorialidades e negociações**. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-65.

SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, L. L. Juventude encarcerada no Brasil: Espaços de privação de liberdade e oferta de educação escolar. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 385-398, jul./set. 2019. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7771> Acesso em: 27 jul. 2024.

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE QUE PERMEIAM O PROJETO G DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL-RN

Érika Talita da Silva Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

erika.gomes.092@ufrn.edu.br

Rute Regis de Oliveira da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ruteregis1@gmail.com

Resumo: Em Natal, no ano de 2013, os resultados do Ideb evidenciaram que diversas escolas não atingiram as metas propostas pelo Ministério da Educação, colocando a capital natalense em 49ª posição no ranking dos municípios do Rio Grande do Norte. Tendo em vista essa problemática, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) iniciou a elaboração de ações com o objetivo de elevar os resultados educacionais do Ideb em Natal. Tendo em vista essa problemática, esse trabalho teve como objetivo analisar as concepções de qualidade que permeiam o Projeto G desenvolvido pela SME- Natal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas com quatro servidoras da SME-Natal envolvidas na concepção e implementação do Projeto G para compreender sua criação e implementação. Além disso, foi feita a análise documental de relatórios e apresentações do Projeto G, disponibilizados pelas entrevistadas; leis nacionais e municipais; e notícias do website oficial da Prefeitura de Natal. Este estudo revelou que o Projeto G foi fortemente influenciado por políticas gerenciais que priorizam resultados quantificáveis, bem como pelas concepções de qualidade mais abrangentes de qualidade das servidoras da SME.

Palavras-chave: Qualidade; Ideb; Projeto G.

Introdução

A busca pela qualidade educacional é uma aspiração de longa data que, a partir da década de 1990, tem ganhado crescente importância. Esse fenômeno pode ser atribuído, em parte, à ascensão da perspectiva neoliberal em âmbito global. A difusão do ideário neoliberal tem incitado a ênfase na eficiência, na valorização do individualismo e da competição trazendo intensos embates no campo educacional.

Arelado a esse movimento, o uso de indicadores sociais no ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas é cada vez maior. Segundo Januzzi (2005), esse fenômeno se deve às transformações na administração pública, impulsionadas pela adoção do modelo gerencialista de gestão. No campo da educação, esses indicadores são considerados um importante de verificar a qualidade educacional. No Brasil, os indicadores sociais ganharam maior relevância a partir dos anos 2000. Para compor esses indicadores, os resultados da avaliação dos sistemas escolares são utilizados e se propõem a expressar o desenvolvimento dessa qualidade como no caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Nesse processo de busca pela qualidade expressa em números, os municípios brasileiros se esforçam para atingir as metas estabelecidas pelo Governo Federal. Como o caso de Natal, que, no ano de 2013, após a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foi verificado que diversas escolas da capital de Natal, no Rio Grande do Norte, não alcançaram as projeções estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) foi acionada por diretores de algumas unidades de ensino e pela 61ª Promotoria de Justiça de Natal para enfrentar essa situação.

Assim, a SME implementou o Projeto G com o objetivo de elevar os resultados educacionais do Ideb, concentrando esforços nas escolas que apresentaram médias significativamente abaixo da

meta projetada. Consideramos de grande importância para compreender o Projeto G como um todo, entender qual a concepção de qualidade que o permeia. Sendo assim, nos questionamos: qual concepção de qualidade que permeia o Projeto G? Como objetivo geral desta pesquisa, nos propomos analisar as concepções de qualidade que permeiam o Projeto G desenvolvido pela SME-Natal/Rn.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como principal fonte de dados o ambiente natural, sendo o pesquisador seu principal instrumento, ou seja, a integralidade da pesquisa resulta do contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada.

No que diz respeito aos procedimentos de pesquisa, empregamos a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Compuseram a análise documental documentos como relatórios, atas e slides sobre o Projeto G, assim como o despacho nº 3835343 do procedimento: 202321220000006202311, concedido pela 61ª Promotoria de Justiça de Natal - RN, com detalhes do Projeto desde o ano de 2018 até o ano de 2022.

Já as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 servidoras da SME- Natal de dois departamentos: o Departamento de Ensino Fundamental e o Departamento de Gestão Escolar. As entrevistas foram realizadas em 2023. Por meio das entrevistas as servidoras participantes da pesquisa puderam compartilhar conosco como foi o processo de elaboração e implementação do Projeto G, assim como suas concepções de educação, de qualidade e de avaliação.

Discussão dos dados

Para obter um melhor entendimento do Projeto G, consideramos importante a compreensão das concepções de

qualidade que perpassam esse projeto desenvolvido pela SME-Natal. Para isso, partindo do pressuposto que o Projeto G tem influências políticas, históricas, econômicas, culturais e subjetivas das pessoas que participaram do processo de concepção e implementação, perguntamos às servidoras, como primeiro ponto, o que é uma educação de qualidade, elas responderam:

“(...) educação de qualidade são muitos elementos que são desde da estruturação física das unidades de ensino; a formação dos professores, que o professor tenha não só uma formação inicial mas também continuada, precisamos demais da formação continuada.”

Entrevistada 1

“(...) é uma educação que desenvolve um processo no estudante de forma a levá-lo a ter autonomia intelectual, ser o protagonista do processo.”

Entrevistada 2

“Educação de qualidade... Eu entendo que seja aquela que ofereça condições para que a criança ou estudante possa se desenvolver. Acho que é isso. Nas várias... Nos vários âmbitos da sociedade, né? Físico, intelectual (...)”

Entrevistada 3

“Uma educação de qualidade, nós entendemos que é a educação que se preocupa com a educação integral. A educação integral, o Ser, enquanto Ser não é o tempo integral. (...) passa por inúmeras questões. Essa questão da formação, do cidadão”

Entrevistada 4

É interessante observar que, no discurso dos servidores, a qualidade educacional está intrinsecamente relacionada à construção da emancipação e autonomia dos estudantes. Para elas, a qualidade da educação resulta em indivíduos pensantes, capazes de transformar a sociedade em que vivemos, como citado anteriormente. É fruto de diversos aspectos, entre eles: a formação continuada dos professores, o financiamento da educação, a estrutura física e o contexto social. Assim, muitas variáveis interferem na qualidade da educação, segundo os servidores,

demonstrando uma compreensão de qualidade que abrange mais aspectos da realidade.

De fato, essas concepções influenciaram o projeto uma vez que a SME Natal prevê a formação continuada dos professores da rede pública, Encontros mínimos anuais para os conselhos escolares incentivando a participação da sociedade e a implementação do PPP em escolas que ainda não possuíam o documento.

Contudo, para além dos relatos das servidoras da SME- Natal, podemos perceber também que algumas práticas desenvolvidas pela SME-Natal são significativamente influenciadas pelas Políticas Nacionais e Internacionais, seguindo os princípios do neoliberalismo e do gerencialismo. Essa influência se reflete nas abordagens e estratégias adotadas pela SME como, por exemplo, a busca pelo controle dos resultados quantificáveis das escolas.

Entre as ações da SME para monitorar as escolas, destacam-se o acompanhamento realizado pelos assessores da SME nas instituições, a solicitação das atas de resultados para a construção de um histórico dessas unidades e a busca pela implementação do sistema avaliativo na rede municipal de Natal. Essas práticas refletem a preocupação da SME em avaliar e acompanhar o desempenho das escolas.

A introdução de avaliações e controles externos suscita diversas problemáticas, como o ranqueamento e competições; adaptação do currículo às avaliações; questões relacionadas à responsabilização (*accountability*), entre outros desafios (AFONSO, 2012). É fundamental, para promover uma qualidade socialmente referenciada, encontrar alternativas a essas ações de cunho gerencial que tem em vista apenas a melhoria de resultados. A promoção de práticas como a autoavaliação da instituição pode proporcionar maior autonomia às escolas, permitindo que elas reflitam sobre seus próprios resultados e criem indicadores de acompanhamento mais coerentes com os desafios enfrentados pela escola.

Sendo assim, apesar da concepção de qualidade mais abrangente relatada pelas servidoras da SME, podemos perceber que o Projeto G teve forte influência das políticas gerenciais,

adotando uma perspectiva de qualidade também gerencial. Essa perspectiva de qualidade se distancia de concepções de qualidade que compreendem a educação de maneira mais ampla, com variáveis diversas.

Considerações finais

Em suma, podemos afirmar que o Projeto G foi fortemente influenciado por políticas gerenciais que priorizam resultados quantificáveis, refletindo em ações direcionadas à melhoria nas áreas de português, matemática, parcerias com iniciativas privadas, entre outros. No entanto, o projeto também foi moldado pelas concepções mais amplas de qualidade defendidas pelas servidoras da SME, resultando em ações como a mobilização para a elaboração do PPP em escolas que ainda não o possuíam, a definição de um número mínimo de encontros anuais para o conselho escolar e a oferta de formação continuada para os professores. Assim, o Projeto G se configurou como uma iniciativa complexa e singular, influenciada por diversos contextos, com sua própria dinâmica e ações específicas voltadas para as escolas com baixo Ideb no município.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *Accountability* em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012. p. 471-484.
- JANUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília n. 56 (2): 137-160 Abr./Jun. 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Luiza Cristina Santos Pereira

Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED)

luizacristina021@gmail.com

Dayane de Sousa Vasconcelos França

Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar (SEMED)

dayane.s.vascocnelos.franca@gmail.com

Resumo: Este estudo analisa como o brincar heurístico, que envolve explorar materiais diversos de forma independente, contribui para o desenvolvimento infantil. O objetivo é entender como o brincar heurístico apoia o crescimento cognitivo, social e emocional, além de revisar leis e diretrizes que destacam sua importância. A pesquisa é baseada em uma revisão de literatura, incluindo artigos, livros e e examina documentos como o RECNEI (1988), ECA (1990), a LDB (1996), o PNE (2014) e a BNCC (2017). Os resultados mostram que o brincar heurístico promove a autonomia, a criatividade e a curiosidade das crianças, ajudando no desenvolvimento de habilidades importantes.

Palavras-chave: Brincar Heurístico. Creche. Desenvolvimento Infantil.

Introdução

O brincar, quando integrado de forma cuidadosa nas práticas pedagógicas da creche, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Mais do que uma simples atividade recreativa, ele oferece oportunidades valiosas para o aprendizado, estimulando a linguagem, as emoções e as interações sociais. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral: analisar as contribuições do brincar heurístico no desenvolvimento integral das crianças da creche. E se desdobra nos seguintes objetivos

específicos: compreender como os conceitos do brincar heurístico contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil; identificar, para análise, as concepções do brincar heurístico presente nas leis e diretrizes que destacam a importância do brincar para a criança; analisar as contribuições do brincar heurístico para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Desse modo, surge o seguinte questionamento: Quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento integral das crianças na creche? Para responder a essa pergunta, o trabalho será conduzido como um estudo bibliográfico, analisando e discutindo pesquisas e literatura existente sobre o tema.

O presente resumo expandindo está organizado em quatro seções. A primeira descreve a introdução aqui apresentada, pontuando a importância dessa temática. Como segunda seção, temos a metodologia que será explanado como a pesquisa foi conduzida. Na terceira seção, temos as discussões de dados que será apresentada a análise dos resultados coletados no estudo, com base nas leis e nos autores relevantes, e por fim, como última seção temos as considerações finais que apresenta uma síntese das contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil.

Metodologia

O percurso investigativo da pesquisa, tem uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico que, segundo Gil (1994, p.71) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Diante disto, através da análise de diversas fontes acadêmicas, como artigos científicos, livros, e teses, conseguimos construir um panorama abrangente e detalhado da temática aqui proposta, identificando lacunas no conhecimento existente, direcionando assim novos estudos para áreas que ainda necessitam de exploração. Entre os autores e documentos pesquisados temos: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RECNEI

(1998); a Lei da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13.07.1990); Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (LDB nº 9.394/96); O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Além de leituras, com ênfase naquelas que tratam das concepções de infância, da Educação Infantil e do brincar.

Discussões de dados

A presente pesquisa obteve resultados por meio da análise de fontes acadêmicas, como livros, artigos científicos, dissertações, entre outros, permitindo identificar pontos essenciais sobre a prática do brincar heurístico na educação infantil. Nas análises, observamos que cada autor aborda aspectos específicos dessa abordagem, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Desse modo, o brincar heurístico se revelou uma prática essencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem, promovendo a autonomia e incentivando a curiosidade das crianças. Ao permitir que explorem e descubram o mundo ao seu redor de forma livre, essa abordagem contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral infantil, de acordo com as evidências presentes nas publicações analisadas.

De acordo com os dados da pesquisa, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RECNEI (1998, p. 21) destaca que a criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Como “sujeito social e histórico” ela está inserida em uma sociedade, onde interage com o meio e é moldada por ele, que modifica o seu comportamento. O desenvolvimento da criança é um processo complexo e dinâmico que resulta da interação entre sua capacidade inata, a aprendizagem natural e a influência do ambiente.

Dessa forma, o brincar é uma ação imprescindível ao desenvolvimento das crianças, além de aguçar a imaginação, construindo uma relação real entre elas e a elaboração de regras de convivência. É um direito constitucional da criança, vigente como lei desde 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90). Em seu Art. 16º, Inciso IV, desta lei estabelece que a criança tem direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, estabeleceu metas específicas para a expansão e melhoria da Educação Infantil, incluindo a ampliação do atendimento e a valorização dos profissionais que atuam nessa área. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e definiu os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, destacando a importância do brincar, da interação e do cuidado na primeira infância.

Ao favorecer um ambiente significativo de aprendizagem dentro dessa perspectiva do brincar, é relevante ressaltar as contribuições de Elinor Goldschmied, uma educadora britânica renomada por seu impacto na pedagogia infantil. Nascida em 1910 e falecida em 2009, Goldschmied é particularmente reconhecida por desenvolver a abordagem conhecida como brincar heurístico.

O brincar heurístico, concebido por Elinor Goldschmied, envolve a disponibilização de materiais seguros e naturais, como objetos de metal, madeira, plástico, tecidos, conchas e outros itens interessantes para bebês e crianças pequenas explorarem de forma independente. Esses materiais são projetados para serem seguros e não tóxicos, permitindo que as crianças usem seus sentidos, como o tato, a visão e o som, para descobrir e aprender sobre o mundo ao seu redor. De acordo com, Portugal; Leavers (2012, p. 9):

Ambiente bem-organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

Nesse contexto, o brincar heurístico foi concebido como uma maneira de estimular o pensamento criativo, a curiosidade e o desenvolvimento das habilidades motoras nas crianças pequenas. Essa abordagem concentra-se em oferecer às crianças a liberdade de explorar e experimentar os objetos sem uma direção específica, permitindo conduzam seu próprio aprendizado de forma autônoma.

Considerações finais

O brincar heurístico, como visto nesta revisão bibliográfica, é uma prática fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ele vai além do entretenimento, ajudando no crescimento cognitivo, social e emocional. As crianças, ao brincar de forma autônoma, aprendem a resolver problemas, desenvolver a criatividade, se relacionar melhor e lidar com as emoções.

Desse modo, quando incluído de maneira planejada nas atividades da creche, o brincar heurístico oferece um ambiente de aprendizagem ativa e significativa, respeitando o ritmo de cada criança. Concluímos que essa prática contribui para o desenvolvimento integral das crianças e promove uma educação de qualidade, centrada na exploração e descoberta.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. Ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. –

(Série legislação; n. 193). Disponível em: PNE 2014-2024.pdf (ufpr.br). Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

– Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Disponível em: lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf (senado.leg.br).

Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. **Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças.** Porto Editora. 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Izaías Félix da Cunha

UFMA

izaiaxfelix002@gmail.com

Antônio Alves Ferreira

UFMA

as.alves@ufma.br

Resumo: O presente texto possui como problemática para o seu desenvolvimento as contribuições do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao processo de democratização da escola. Em virtude disto seu objetivo geral foi analisar as contribuições do PPP ao processo de democratização da escola. Já seus objetivos específicos foram: erguer um arcabouço teórico que conceitue o PPP e evidenciar as contribuições do PPP à democratização da escola por meio de seu caráter participativo. Ao seu desenvolvimento adotou-se a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético. Dentre os autores à fundamentação teórica estão Veiga (1998), Vasconcelos (2004), Libâneo (2004) e Longhi e Bento (2006). Cabe evidenciar que os dados apresentados são integradores de uma pesquisa, em andamento, no campo da Gestão Democrática no programa de mestrado em Educação e Práticas Educativas-PPGEPE/UFMA a qual discute, dentre suas temáticas, a relação estabelecida entre o PPP e a democratização.

Palavras-chave: Escola. Projeto Político Pedagógico. Democratização

Introdução

A escola é por natureza uma instituição coletiva e participativa, ou seja, que necessita a instauração da real democracia em seu interior. Ela estrutura-se somente por ações de

um conjunto de pessoas e direciona-se para forma, também, um conjunto de pessoas. Porém, mesmo havendo esta compreensão é perceptível a restrita participação comunitária na tomada de decisões. À vista disso, este trabalho retoma as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e analisa as contribuições deste documento identitário ao processo de democratização da escola. O PPP, em suas conceituações, possibilita o envolvimento ativo de todos os sujeitos educacionais desde o momento de sua elaboração, ao acompanhamento e avaliação. Dessa forma, o objetivo principal desse estudo foi analisar as contribuições do PPP ao processo de democratização da escola. Já os objetivos secundários, foram: erguer um arcabouço teórico que conceitue o PPP e evidenciar as contribuições do PPP à democratização da escola por meio de seu caráter participativo.

Metodologia

Tendo como enfoque epistemológico a compreensão materialista e histórica do homem adotou-se a abordagem qualitativa como meio para compreender e interpretar o sujeito em seu constante movimento com a realidade. Para mais, valendo-se da pesquisa bibliográfica como fonte para levantamento de dados buscou-se obras que conceituem o Projeto Político Pedagógico em suas dimensões e possibilidades ao contexto escolar público bem como o seu caráter democratizado podendo citar Veiga (1998), Vasconcelos (2004), Libâneo (2004) e Longhi e Bento (2006). A busca em bibliografias permitiu amplo alcance de fontes como livros, revistas, periódicos, artigos, etc. que debatem a temática e compreendem a escola como espaço democrático. As informações, em forma de dados, subsidiaram o pensamento crítico quanto a importância do PPP e seu desenvolvimento lícito para a instauração da democracia no ambiente escolar. Em síntese, esta forma de tratar o conhecimento foi basilar não somente ao revisitar dos conceitos trabalhados, mas, também, pela possibilidade de

novas interpretações e inferências. Esta abre espaço ao pensamento novo e aquele direciona para onde seguir.

Discussão de dados

A escola é, dentre suas diversas definições, um espaço que se inclina para o desenvolvimento de ações coletivas. Ações que respeitam a diversidade cultural e busca por meio da democracia abrir e construir espaços para que o homem historicamente evoluído supere o discurso de “dar voz ao outro” e permita que este outro fale por si mesmo e seja ouvido.

Compreendendo esta instituição como um espaço para a coletividade o Projeto Político Pedagógico é conceituado por Vasconcelos (2004, p.169) como sendo:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Com relação à sua elaboração, “ele não pode ser imposto, mas construído coletivamente, por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma comunidade (escolar) e não de um grupo ou equipe técnica, sendo uma necessidade, e não apenas uma obrigação” (Longhi; Bento, 2006, p. 174). Posto isto, “precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de investigação e reflexão” (Veiga, 1998, p. 9).

Para mais, considerando os pressupostos de sua construção, Veiga (1998, p. 20), ao realizar a descrição do pressuposto epistemológico coloca em evidência que “o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, o

processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e democratização do saber”.

Movimentando em sua elaboração a necessidade de um agir coletivo e “posicionante” o PPP supera a formalidade de um documento e passa a ser entendido como um espaço democrático em perspectiva micro e que permite a instauração da democracia em perspectiva macro. Na perspectiva micro é um espaço democrático, pois constrói-se no fervor das interações humanas da comunidade local, é por meio da teia coletiva de significados que ele se vivifica e torna-se o plano real para um futuro concreto. Já na perspectiva macro, ele age como sendo um espaço de abertura à participação que transforma a escola, sua instituição de referência, em um espaço plural. Em síntese, constrói-se por meio de ações democráticas e democratiza a escola. Com isso, Libâneo (2004, p.152) afirma que o PPP

Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, metas, formas organizativas da escola etc.), mas tem também a característica instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estrutura, hábitos, valores, ou seja, institui sua cultura organizacional.

Assim sendo, o documento identitário em estudo, possui compromisso com a realidade operacionalizada no tempo presente, ao considerar o agora como ponto de partida podendo realizar uma análise de permanências e afastamentos, bem como, possui compromisso com a elaboração de novas prerrogativas que possibilitem à tecitura socioeducacional a capacidade de desenvolver-se.

Cabe enfatizar que o movimento de reconhecimento do instituído e sua característica instituinte desaguam na transformação da escola como sendo um espaço participativo, coletivo e democrático.

Considerações finais

A Educação e a escola são espaços que urgem intrinsecamente, em suas essências, pela participação da coletividade humana em

seu interior. São espaços que somente conseguirão resultados em equidade ao seu tempo a partir do momento em que seus membros integradores reconhecerem e fomentarem a sua democratização.

O PPP é instrumento essencial à democratização do espaço escolar, pois, abre espaço à participação comunitária na tomada de decisões bi-transformadoras: transformam a escola em seus mais diversos segmentos e transformam a sociedade por meio de suas ações de mudança.

Com seus ideários de coletividade o Projeto Político Pedagógico é indispensável ao processo de democratização da escola uma vez que ouve e considera atentamente as vozes da comunidade local – pessoas dotadas de alma, coração e sonhos. Dessa maneira, des-verticaliza o sistema hierárquico da cadeia de comando permitindo que a escola não seja monopólio de pequenas parcelas do seu vasto capó de sujeitos.

Por fim, é necessário esclarecer que tratando-se da democratização da escola o animal-homem-pesquisador não se encontra em estado de satisfação, pois a realidade projetada e capturada pelos seus olhos não o regozija, logo, mantém-se em movimento constante e não consegue dormir.

Referências

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 9, p. 173-178, jul.-dez. 2006. ISSN 1807-2836
- VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Escola:** Espaço do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O USO DOS RESULTADOS NA GESTÃO DAS IES

Rosiléia Castro Pereira

Universidade Estadual do Maranhão
rosileia019@gmail.com

Jucenilde Thalissa de Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão
jucenilde_oliveira@hotmail.com

Ana Lúcia Cunha Duarte

Universidade Estadual do Maranhão
anaduarte5621@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca discutir o impacto da autoavaliação institucional interna na melhoria da qualidade da educação superior. Assim, através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e análise de conteúdo objetivamos analisar como as instituições de ensino superior usam os resultados da autoavaliação para subsidiar melhorias na gestão das IES, uma vez que a expansão da educação superior exige novos critérios de avaliação e, também, do compromisso social das instituições de ensino. A autoavaliação institucional é uma exigência formal da atual política de avaliação em que todas as IES devem instituir suas Comissões Permanentes de Autoavaliação (CPA). O presente texto se trata de um recorte de uma pesquisa realizada em rede nacional e que se encontra em andamento no qual analisamos 7 dissertações e verificamos que distintamente dos estudos voltados para a proposição de ações de planejamento para as IES, a maioria dos resultados das dissertações revelam o baixo impacto dos resultados da autoavaliação institucional na promoção de ações de melhorias nas IES.

Palavras-chave: Educação Superior; Autoavaliação Institucional; Uso dos resultados.

Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa macro em andamento intitulada *“Autoavaliação Institucional do Sinaes (2013-2021): do uso dos resultados aos efeitos na gestão das IES”*, este macroprojeto tem previsão de duração de três a quatro anos. A pesquisa é um projeto da rede Universitas/Br, realizada em rede nacional, composta por grupos pesquisadores(as) das cinco regiões brasileiras.

Nas últimas décadas do século XXI a expansão da educação superior trouxe novos critérios em relação às atividades principais do papel e do compromisso social das instituições de ensino. Nesse sentido, a avaliação institucional torna-se essencial para garantir os níveis de qualidade almejados (Borges; Brandalise, 2022). Gradualmente, essa prática foi institucionalizada nas instituições de educação superior, deslocando o debate sobre sua importância para a discussão de sua operacionalização, com o objetivo de garantir e legitimar o papel dessas instituições no desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país (Dias Sobrinho, 2011).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, a avaliação passa a ter importância como um dos pilares na busca pela qualidade. A política de avaliação instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação superior por meio da integração, participação, promoção de valores democráticos, busca da autonomia, afirmação da identidade e da dimensão formativa, bem como respeito à diversidade (BRASIL, 2004).

O Sinaes, dessa forma, se apresenta como uma concepção de avaliação que se constitui como um instrumento de política educacional, voltado para a construção e consolidação da qualidade, da participação democrática e do respeito às diferentes identidades institucionais e regionais e orienta as instituições a consolidar seus processos de avaliação institucional interna na busca de melhoria contínua do ensino oferecido.

Assim, ao sistematizar as produções relacionadas com a autoavaliação institucional das IES objetivamos analisar como as instituições de educação superior usam os resultados da autoavaliação para subsidiar melhorias na gestão das IES. E responder o seguinte problema de pesquisa: como as instituições de educação superior utilizam os resultados da autoavaliação para subsidiar melhorias na gestão das IES?

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para a análise dos dados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016) e utiliza a análise de conteúdo para sistematização e categorização (Bardin, 2016). O objetivo é investigar como as Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam os resultados da autoavaliação para promover melhorias na gestão. A pesquisa é de caráter bibliográfico, o que permite "conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou um campo de conhecimento" (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 126).

A primeira etapa do projeto envolveu o mapeamento de produções científicas, como teses, dissertações e artigos, que discutem os impactos da autoavaliação nas IES. Essas produções foram obtidas em bases de dados como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD, o Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas, o Portal de Periódicos da CAPES e a Scielo, utilizando descritores como "Educação Superior", "Autoavaliação Institucional", "Relatórios de CPA" e "Gestão".

Dentre as produções selecionadas, destacam-se 91 dissertações, das quais 35 foram analisadas pelo grupo da região Norte. Para facilitar o processo, o grupo foi subdividido, e cada subgrupo analisou 7 dissertações, que formam a base deste estudo. Em seguida, o material bibliográfico foi sistematizado e está sendo analisado.

Discussão dos dados

As sete dissertações que compõem este trabalho foram sintetizadas no Quadro 1. Nessas produções iniciamos o processo de análise e discussão do uso dos resultados da autoavaliação na gestão das IES.

Quadro 1- Dissertações analisadas

Autor(a)	Título	Ano de Publicação	Instituição
Alexandra Ferreira	Autoavaliação Institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES	2013	Universidade Federal do Pará
Amanda Guedes Andrade Bedritichuk	Um instrumento de avaliação docente para a Universidade de Brasília: uma construção nos moldes do Sinaes	2015	Universidade de Brasília
Rafael dos Santos Pereira	Contribuições dos Resultados da Avaliação Institucional para a Gestão Universitária: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2015	Universidade Federal de Santa Catarina
Wilma dos Santos Ferreira	A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco	2015	Universidade Federal do Pernambuco
Joana Corrêa Goulart	Avaliação Institucional na Unidade Universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005-2010): processos, significados e contradições.	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Renata de Castro	Um modelo de avaliação interna para a melhoria de	2015	Universidade Estadual Paulista

Marcondes de Freitas	processos pedagógicos e administrativo: aplicação em uma faculdade de tecnologia		(FATEC Guaratinguetá)
Mariângela do Amaral Saboya	Atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia do Ceará	2015	Universidade Federal do Ceará (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Fonte: As autoras (2024).

Com relação aos resultados da autoavaliação na melhoria da gestão das IES evidenciamos variações entre as instituições. A FATEC Guaratinguetá utilizou os resultados da autoavaliação como subsídios para um planejamento eficiente e contínuo que resultem em ações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados (Freitas, 2015). Em contrapartida, Goulart (2014) destaca que a UEG não utilizou, pois ainda que a avaliação institucional aconteça “não há continuidade entre os resultados que apontam mudanças imprescindíveis e a solução adequada para levar a efeito tais mudanças” visto que não há recursos suficientes para desenvolver ações para a qualidade requerida (Goulart, 2014, p. 143).

Percepção semelhante é vista em outras dissertações: na UFSC, embora a autoavaliação fosse reconhecida, seus resultados não foram integrados sistematicamente ao planejamento institucional; a UFPE também demonstrou baixa valorização dos resultados para a gestão; e na UFPA, os relatórios de autoavaliação não eram amplamente utilizados para orientar o planejamento.

A autoavaliação institucional é um processo constante e reflexivo, que tem como objetivo não apenas reconhecer as ações já realizadas, mas, principalmente, avaliar de forma crítica para aprimorar o que ainda está por vir, direcionando a instituição para avanços futuros (Dias Sobrinho, 2003, p. 180).

Considerações finais

Diferentemente da minoria dos estudos voltados para a proposição de ações de planejamento, constatamos que na maioria dos resultados dos estudos analisados o baixo impacto dos resultados da autoavaliação institucional na promoção de ações de melhorias nas IES. Concluímos que, apesar da importância política e social da autoavaliação para as IES elas não se fazem relevantes na promoção de mudanças reais.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BORGES, R. M.; BRANDALISE, M. Â. T. Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras: a produção científica dos anos 1990. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 279–301, 2022.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, Seção I, 23 dez. 1996, p. 27.833.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 72, 15 abr., 2004, Seção I, p. 3-4.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo, Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.31, n. 113, p. 1.223-1.245., out./dez. 2011.
- FREITAS, R. C. M. **Um modelo de avaliação interna para a melhoria de processos pedagógicos e administrativo: aplicação em uma faculdade de tecnologia**. Dissertação (mestrado) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, 2015.

GOULART, J. C. **Avaliação Institucional na Unidade Universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás (2005-2010):** Processos, Significados e Contradições. Dissertação (mestrado), Goiânia, 2014.160 f.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, Maio/Ago. 2021.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade, Petrópolis: Vozes, 2016.

AVALIAÇÃO EXTERNA E A GESTÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Andressa Jorgeana da Silva Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão

andressajorgeanafe@gmail.com

João Costa Gouveia Neto

Universidade Estadual do Maranhão

joaoneto@professor.uema.br

Resumo: Este estudo tem origem no curso de Especialização em Gestão Educacional e Escolar da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), modalidade Educação a Distância (EaD), no qual propõe-se a discussão sobre a percepção dos professores sobre a avaliação externa e a gestão escolar. Realizamos uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos e revistas científicas com para aprofundar a temática, um estudo de caso e análise de conteúdo. Como resultados observamos a concepção dos docentes sobre a gestão democrática na escola X, como é o acesso e discussão dos resultados do Ideb e divulgação de suas ações para a comunidade escolar. Concluímos que a escola X discute sobre a realidade escolar, divulga as ações perante a comunidade escolar e analisa os resultados do Ideb, mas sem mudanças e.

Palavras-chave: Saeb; Ideb; Avaliações externas; Gestão escolar;

Introdução

As avaliações externas foram criadas na década de 1990, no Brasil, após transformações a nível globalizado no âmbito político, social, econômico e educacional, com o objetivo de elaborar um panorama do sistema educacional e padronizar a educação nos países latino-americanos. Portanto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é criado para subsidiar a formulação de novas políticas educacionais e melhorar a qualidade da educação.

O artigo é um recorte da pesquisa realizada na especialização em Gestão Escolar e Educacional cujo objetivo é discutir o papel de tais avaliações e suas implicações na escola com base na percepção dos professores sobre a realidade vivenciada, uma vez que observamos nas instituições, de forma geral, uma modificação no currículo e nas avaliações internas (bimestrais) em conformidade às avaliações externas para um melhor desempenho.

Metodologia

Conforme já indicamos, a pesquisa é qualitativa e de cunho exploratório. Como procedimentos metodológicos, destacam-se a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso que envolve uma instituição da rede municipal de São Luís – MA, da zona rural, no ano de 2021. Para a coleta de dados utilizamos o questionário no google forms com base em Marconi e Lakatos (2003) e a análise de conteúdo. Os colaboradores considerados para esse recorte foram somente os professores, sendo excluídas a gestora e a coordenadora pedagógica. Quanto ao questionário foram elaboradas doze perguntas, utilizamos cinco para essa análise.

Resultados e discussões

O Saeb é composto por três avaliações, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que avalia os níveis da alfabetização e letramento no ciclo da alfabetização, a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou Prova Brasil que avalia os alunos do 5º e 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática e a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) que avalia os alunos do 3º ano do ensino médio. Atualmente, é realizado bianualmente e os resultados são divulgados por escola, se o número de participantes mínimo é alcançado.

Uma escola aberta, divulga suas ações, se auto avalia e permite a participação de todos os atores educativos e da comunidade escolar. Logo, analisamos a concepção de gestão dos sujeitos da

escola X¹, cujo o grupo é formado de cinco professores identificados como P1², P2, P3, P4 e P5. Quando questionados sobre o conceito de gestão democrática, as respostas têm a mesma essência, a participação de todos, como está disposto abaixo:

Uma gestão parceira, que está aberta para as avaliações feita pela equipe, não é uma gestão autoritária, trabalha de forma que os sujeitos envolvidos se sintam à vontade para desenvolver um trabalho em parceria, que envolvam todos os agentes, comunidade, professores, administrativos, porteiros, motoristas etc. (P1)

Modelo de gestão baseado na comunicação horizontal entre os segmentos da escola em que a participação nas deliberações em prol da escola e dos alunos são coletivas, partilhadas, respeitando os interesses e decisões da maioria. (P2)

Os colaboradores, em suas respostas, compreendem o que é gestão democrática e seus princípios para garantir a transparência das ações e envolver a todos. No que tange à importância da gestão democrática para a escola X, todos afirmam que é necessária e destacamos as falas de P1, P5 e P4:

Sim. Porque dá abertura para que toda a comunidade escolar (pais, alunos, comunidade) sintam-se participantes para decidir sobre as dificuldades encontradas no âmbito escolar. (P1)

Sim. É uma forma de administrar que deixa os envolvidos no processo de ensino aprendizagem mais tranquilos, pois existe uma parceria com a gestão. (P5)

Sim. Uma sociedade que se quer democrática advém de uma escola democrática. (P4)

A escola tem o papel de prover um ambiente participativo e democrático, para os alunos e os demais participantes do processo de ensino- aprendizagem, para que futuramente, sejam cidadãos reflexivos e críticos, ao exigir seus direitos e conscientes dos seus

¹ Nome fictício da escola lócus de pesquisa para resguardar sua identificação, pois não foi permitida a divulgação do nome real.

² Nomes fictícios para preservar a identidade dos colaboradores.

deveres. Paro (2012) corrobora com essa visão quando destaca que a democratização da sociedade é inerente à democratização das instituições que a compõem, portanto, a escola.

Sobre a pergunta “você considera a gestão da sua escola democrática?” Quatro participantes afirmaram que sim e um disse não. Houve uma divergência de opiniões, alguns afirmam que há a participação de todos e outros que as decisões são apenas comunicadas, mas como a maioria votou sim, presumimos que a escola tem decisões coletivas. Para Cury (2015, p. 205) esta gestão “[...] supõe a transparência de processos e de atos. O caráter público e aberto se opõe ao privado e o secreto.” Logo, quando os processos ocorrem de forma fechada, não existe diálogo, participação e muito menos cidadania.

Concluimos que há divulgação das ações da escola, realizadas para todos estarem cientes, portanto, é uma oportunidade de participarem nas ações “[...] um movimento interativo comunidade-escola e escola-comunidade, assegurando uma gestão escolar centrada na escola.” (Rodrigues, 2005, p. 139). Continuando a discussão, em relação a “como é realizada a divulgação dos resultados do Ideb da escola? Justifique”. Analisando as respostas, a maioria afirma que acontece durante os planejamentos pedagógicos, reuniões e/ou formações. Das respostas, destacam-se os comentários de P3, P5 e P2:

Sempre é colocado no planejamento da semana pedagógica no início do ano e colocar no quadro de aviso. (P3)

Nas reuniões pedagógicas e administrativas. (P5)

Através de planilhas apresentadas nas reuniões com professores, coordenadora e gestora. (P2)

Assim, os dados das avaliações são discutidos e analisados por todos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb projetado

para o ano 2019 para as escolas na 4º série/5º ano foi de 5,4 e a escola X alcançou a meta (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola X de 2009 a 2019

Evolução do IDEB



Fonte: Qedu (2021).

Em vista desse resultado, é possível supor que há uma organização em relação aos descritores das avaliações. No decorrer dos anos, o intuito da avaliação é a “[...] premiação das escolas com melhor desempenho e rebaixamento das consideradas fracas”. (Carvalho, 2018, p.24). Isto fica mais visível com as respostas à pergunta “você percebe os impactos das avaliações de larga escala, na qualidade do ensino?” com o propósito de salientar como os docentes concebem a estrutura da avaliação:

Atualmente não consigo vislumbrar essa perspectiva de melhora na qualidade dado que muitos de nossos estudantes, falo aqui de minha realidade vivenciada, se encontram em situações desfavoráveis socialmente. (P2)

Não, parece ser aplicada só por burocracia. (P5)

Muito pouco perceptível, pois os resultados não são bem trabalhados. (P4)

A avaliação é necessária para propiciar mudanças na metodologia e compreensão dos estudantes, e nesse sentido, concordamos com Libâneo (apud Carvalho, 2018, p.17) que é possível “[...] observar e avaliar constantemente o desenvolvimento

do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docente bem-sucedidas”. Portanto, a avaliação não é apenas atribuição de notas, mas um processo formativo e gradual.

Considerações finais

Com a pesquisa inferimos que a escola X, a partir da percepção docente, demonstra profissionais conscientes do seu papel e dos princípios da gestão democrática, destacando a apropriação dos resultados do Ideb pela escola. Mas, certamente existem contradições entre o objetivo das avaliações e a realidade quando na percepção dos mesmos, a avaliação é apenas uma burocracia.

As pesquisas voltadas para a área da avaliação direcionam práticas de treinamento com simulados a partir dos descritores do Saeb, políticas de bonificação de professores e organização das ações da gestão para atender a demanda das avaliações externas, que a cada ano trazem efeitos preocupantes para o ensino baseado no ranking, na busca incessante por resultados, que contribui para competição entre escolas tanto no âmbito municipal quanto estadual ao atestar a melhor escola.

Referências

- CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. **Gestão escolar e avaliação da educação Básica** [ebook]. São Luís: UEMA; UEMAnet, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (orgs.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

RODRIGUES, Marilce Costa Campos. A organização do trabalho na escola: uma reflexão necessária e possível. **Revista da Faculdade de Educação** – UNEMAT, Ano III, n. 04, 2005.

AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA E POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NOS ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE: POLÍTICAS, TRAJETÓRIAS E CONSOLIDAÇÃO

Inalda Maria dos Santos

UFA

Givanildo da Silva

UFAL

Andréia Ferreira da Silva

UFCG

Resumo: O trabalho tem como objetivo compreender o desenvolvimento e a utilização de novos dispositivos que visam o fortalecimento das políticas de *accountability* educacional no âmbito dos nove estados que integram a Região Nordeste do país, com vistas a analisar seus vínculos com as dimensões da avaliação, prestação de contas e responsabilização e aos modelos e formas de *accountability*. A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio da realização de revisão bibliográfica relativa ao tema proposto e da análise de documentos de políticas educacional. Como principais resultados, aponta-se que há centralidade das avaliações externas no contexto da educação, acarretando na vivência de mecanismos que trazem à tona o gerencialismo e os princípios do mercado como padrões educacionais.

Introdução

O presente trabalho apresenta a pesquisa, em andamento, “Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de *accountability* educacional nos estados da Região Nordeste, desenvolvida pela Rede de Estudos em Política de Avaliação Educacional e Accountability (REPAAE). A investigação tem por objetivo compreender o desenvolvimento e a utilização de novos dispositivos que visam o fortalecimento das políticas de

accountability educacional no âmbito dos nove estados que integram a Região Nordeste do país, com vistas a analisar seus vínculos com as dimensões da avaliação, prestação de contas e responsabilização e aos modelos e formas de *accountability*. Assim, o estudo vem examinando as políticas de avaliação padronizada externa em larga escala da educação adotadas nos nove estados que integram a Região Nordeste do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, entendendo-as como mecanismos de regulação que configuram a *accountability* educacional.

Parte da perspectiva de que o desenvolvimento de dispositivos de *accountability* nem sempre são motivados por razões democráticas, mas, também, visam atender e exacerbar lógicas competitivas, gerencialistas e de responsabilização, que vêm contribuindo para o aprofundamento de processos de hierarquização das escolas e de naturalização das desigualdades educacionais. O estudo se funda no pressuposto de que as políticas de *accountability* educacional vêm se consolidando nas unidades subnacionais, visto que vêm se tornando mais presentes nos estados, regulares e a elas têm sido acrescidos novos dispositivos ou inovações que têm por objetivo o seu fortalecimento por meio da busca de maior legitimidade e do aprimoramento dos mecanismos de controle e de monitoramento das escolas e do trabalho dos docentes e gestores.

Assim, as questões que estão orientando a pesquisa são: quais dispositivos e inovações vêm sendo acionados e/ou refinados ao longo dos anos no âmbito das políticas em análise? Com quais objetivos e com quais sentidos? Os dispositivos colaboram para aprofundar as dimensões da *accountability* educacional? Que tipo de inovação eles representam? De que forma isso acontece? Vem contribuindo para o fortalecimento de um modelo vertical e hierárquico ou horizontal e democrático de *accountability* no setor educacional?

Considerando o exposto, o presente trabalho está organizado em três partes. Na primeira, apresenta a pesquisa em curso –

metodologia e recorte. Na segunda, discorre sobre os estudos e levantamento já realizado sobre os sistemas estaduais de avaliação externa. Por fim, algumas considerações sobre o alcance da investigação.

Metodologia e recorte

A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio da realização de revisão bibliográfica relativa ao tema proposto, da análise de documentos de políticas educacional e está prevista a realização de entrevistas com gestores estaduais que participaram dos processos dos processos vinculados à definição, implantação e monitoramento das políticas de avaliação externa em larga escola nos estados nordestinos. O método de tratamento dos dados se baseia na análise de conteúdo.

O levantamento e organização dos documentos relativos às políticas adotadas nos estados nordestinos têm possibilitado o conhecimento da organização e das principais mudanças durante o recorte da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. Esse material será divulgado, em breve, como um banco de dados de acesso aberto a estudantes e pesquisadores no *site* da REPAE.

O recorte temporal da investigação compreende o período de 2000 a 2024, contemplando o surgimento e o fortalecimento dessas políticas nos estados em questão, alcançando até regulamentação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) relativa à distribuição de parte do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação tendo como referência o resulta (ICMS). A Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020, além de outras definições, estabeleceu que os estados devem transferir pelo menos 10% dos recursos do ICMS aos municípios, de acordo com critérios de governança educacional, melhoria da aprendizagem e aumento da equidade. O denominado ICMS Educacional passou a ser uma exigência para que as redes

estaduais e municipais possam receber recursos da complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR).

O objeto da investigação consiste nos nove estados nordestinos que já possuem mecanismos de avaliação em larga escala aplicados à sua rede escolar e/ou as redes escolas de seus municípios. Para a aproximação do objeto de estudo, vem sendo feita uma caracterização geral e educacional dos estados, das iniciativas de avaliação externa e dos mecanismos de *accountability* criados ao longo dos últimos vinte anos.

Em seguida, pretende-se identificar de forma ampla o desenho que associa cada sistema de avaliação estadual a esses mecanismos. Nessa etapa, haverá o refinamento do levantamento de modo a produzir um mapeamento das distintas situações estaduais, dando ênfase aos diferentes dispositivos que vão sendo elaborados ao longo dos anos nos diferentes sistemas de avaliação estaduais.

Os sistemas estaduais de avaliação educacional nos estados da região Nordeste

As avaliações externas estão presentes na organização dos sistemas educacionais, configurando-se como política pública, dimensão que vem se ampliando no Brasil. A utilização de diferentes procedimentos de avaliação externa e sua consequente aplicação de exames estandardizados a estudantes tem gerado diferentes processos que se desencadeiam em novas perspectivas de modelos de educação (Esteban, 2011; Silva, 2016). Santos e Oliveira (2021, p. 15) afirmam que

No Brasil, as políticas de avaliação educacional vêm tomando destaque desde o final da década de 1990, quando da elaboração do Saeb. Esse movimento vem se fortalecendo ao longo dos anos com estratégias articuladas de política que, nacionalmente, colocam foco em formas de regulação da educação via ampliação dos processos de avaliação e da adoção de indicadores sintéticos, como o Ideb.

Acompanhando a tendência nacional, estados e municípios criaram suas políticas próprias de avaliação externa em larga escala da educação básica. Considerando os 26 estados que compõem a federação brasileira, 23 deles, mais o Distrito Federal, possuíam sistemas de avaliação da educação básica em desenvolvimento no ano de 2020, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistemas Estaduais de Avaliação Externa da Educação Básica nos estados nordestinos

Estado	Ano Implantação	Período Contínuo	Sistemas de Avaliação
1.Ceará	1992	1992 - 2019	Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE)
2.Bahia	1999	1999 a 2004	Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia
	2008	2008 a ...	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)
3.Pernambuco	2000	2007 a ...	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
4.Piauí	2011	2011 a ...	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)
5.Alagoas	2001	2001 a 2005	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)
	2012	2012 a ...	Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL)
6.Sergipe	2004	2004 a 2006	Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB/SE)
		2020 a ...	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE)
7.Paraíba	2012	2012 a ...	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (AVALIANDO IDEPB)

8.Maranhão	2015	2015	Sistema de Avaliação Estadual (AVALIA MARANHÃO)
	2016	2016 a ...	Plano MAIS IDEB
		2020 a ...	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)
9.Rio Grande do Norte	2016	2016 a ...	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria do Estado da Educação do RN – (SIMAIS)

Fonte: *Sites* das secretarias estaduais de educação (2020). Elaboração para a pesquisa.

Ao tratar da pesquisa, tomando como campo empírico diferentes estados nordestinos, estamos considerando que mesmo quando as políticas “apresentam elementos de aproximação, é possível destacar as margens de autonomia possível de cada estado que podem influenciar no desenho das políticas de *accountability* educacional” (Afonso, 2019, p. 10). Essa margem de autonomia confere diferenciações importantes e podem nos ajudar a entender melhor as nuances que marcam essas medidas de políticas, inclusive podendo ter maior foco em uma dimensão da *accountability* que em outra (avaliação, responsabilização e prestação de contas).

Em meio a essas ações que disseminam um referencial normativo articulado ao processo de acumulação capitalista, destaca-se a centralidade e consolidação de mecanismos de avaliação em larga escala adotados como estratégias de ação governamental para empreender mudanças no setor educacional. Tal centralidade associa a avaliação à qualidade da educação e tem levado diversos pesquisadores a afirmar que estamos vivenciando concepções estatais denominadas de Estado avaliador e Estado regulador. Para Afonso (2001; 2018), são concepções de Estado emergentes no atual processo de “globalizações” e que se manifestam como uma nova forma de legitimação do Estado,

aparentemente inovadora, mas com a real finalidade de retrain as políticas públicas, os direitos sociais, econômicos e culturais.

Considerações finais

Com base no exposto compreendemos consistirem os estados da Região Nordeste do Brasil um campo fértil para a continuidade das investigações sobre esse tema, já que o panorama revela um propensão de estados continuarem a investir 'em ferramentas de avaliação, prestação de contas e responsabilização muitas vezes vinculadas às perspectivas gerenciais de governar, conforme revelaram os estudos de Schnider e Nardi (2019). Esses e outros autores reforçam a relevância de continuarmos a pesquisa sobre o tema,

Que interroguem a realidade de diferentes contextos educativos de modo a comparar desenhos, condicionalidades contextuais e institucionais, características particulares e opções políticas, bem como as consequências finais para o sistema educativo da adoção de sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização. (Schnider; Nardi, 2019, p. 108).

Esse é um dos desafios que nos propomos aqui com essa tarefa focando uma das regiões mais pobres do país que, ainda, enfrenta grandes desafios no que se refere à garantia do direito à educação básica obrigatória de significativa parcela de sua população: a Região Nordeste.

Referências

AFONSO, A. J. Prefácio. A propósito de políticas de *accountability* em educação: leituras outras em torno de um projeto de pesquisa. In: SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de *accountability* em educação**. Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização, equívocos e ambiguidades político-ideológicas? **Revista da Educação**, PUC-Camp., Campinas, 23(1):8-18, jan./abr., 2018.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago., 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; GOMES, A. M.. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun., 2009.

ESTEBAN, M. T. Exames nacionais e desafios à avaliação da educação no Brasil. **Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 251-262).

OLIVEIRA, M. Â. A.; SANTOS, A. L. F. *Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07946, 2021.

SHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de *accountability* em educação**. Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SILVA, A. F. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 2, p. 509-526 maio/ago. 2016.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados do Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22. n. 50, 2011.

AVALIAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Dalila Marina Oliveira Maia

UFPE

dalila.omaia@ufpe.br

Emanuelle Santana da Silva

UFPE

emanuelle.santana@ufpe.br

Resumo: O presente estudo está inserido no campo das políticas públicas e gestão da educação e se volta à temática da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão educacional. Objetivou compreender como as dimensões da *accountability*, no contexto da gestão gerencial, se fazem presentes na gestão da educação no município de Jaboatão dos Guararapes. Situamos o objeto de pesquisa no movimento de mudanças políticas, econômicas e sociais que vêm orientando os serviços públicos, portanto, influenciando na gestão da educação. A abordagem do estudo é de ordem qualitativa e, como percurso metodológico, utilizamos a análise de documentos que apontam evidências do modelo de gestão desenvolvido no município jaboatonense, além de questionários realizados com representantes da Secretaria Municipal de Educação, Gestores Escolares e do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Jaboatão dos Guararapes. Os dados foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo. Os dados revelam a materialização da *accountability* através de avaliação em larga escala, índice de desempenho educacional e programa de bonificação.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Gestão da Educação. Políticas de *accountability*. Jaboatão dos Guararapes.

Introdução

Guiada por pressupostos neoliberais, a Nova Gestão Pública surge como movimento de reformas que tomou conta dos diferentes países se justificando através da superação da crise do Estado do bem-estar social. É levando em consideração o modelo de gestão gerencial que as políticas públicas para os diferentes setores vão adotar elementos da NGP, portando a gestão das empresas privadas como molde que deve inspirar a organização e gestão das instituições públicas, onde se tem como resultado o modelo de gestão gerencial. Em suma:

O que era político passou a ser técnico; o que era universal passou a ser focal/prioritário; o que era garantia de um direito passou a ser eficiência de um serviço; o que era cidadão passou a ser cliente; o que era estatal passou a ser privado ou, ao menos, público-privado (Perea; Ramos, 2021, p.234).

Frente às reformas que impulsionaram as mudanças, o Estado, em sua expressão como administração pública, vai deixando de ofertar diretamente os serviços que historicamente eram tidos como de sua responsabilidade, passando a se encarregar de um novo tipo de controle e avaliação que expressará a forma que a regulação assume. No lugar das práticas intervencionistas, quando lhe cabia a execução de serviços voltados para o atendimento dos direitos sociais, onde se inclui a educação, passa, então, a ter o papel de avaliar e regular as demandas da administração pública a partir do controle dos produtos, deixando fragilizado seu papel de ente executor.

Neste contexto, a gestão educacional tem passado por transformações contínuas devido às influências da NGP, introduzindo novos paradigmas de eficiência, responsabilidade e participação na administração dos serviços públicos. Essas mudanças não são apenas teóricas, mas também práticas que impactam diretamente a gestão do sistema educacional, bem como das escolas.

Destarte, para atender as novas configurações, as políticas educacionais passam a propagar o discurso de qualidade da educação. Isso envolve a definição de indicadores de eficiência

destinados a avaliar a qualidade educacional, tornando-se cada vez mais relevantes como critérios de avaliação da educação. Esse movimento reflete a nova abordagem administrativa, baseada nos princípios empresariais e na premissa da NGP de que os funcionários públicos devem buscar maximizar os resultados, atendendo às expectativas dos usuários do serviço público. Neste cenário, o campo educacional “abre” portas para o modelo de gestão pública pautado em resultados, dando “ênfase aos indicadores mensuráveis a fim de operacionalizar o modelo ou para permitir a avaliação do alcance de metas estabelecidas” (ARRUDA, 2017, p. 41).

Nessa conjuntura ganham forças então as avaliações padronizadas, onde através delas se geram dados e informações dos quais é direcionado juízo de mérito frente à educação. Toma o centro das políticas educacionais as avaliações externas em larga escala, uso de indicadores baseados em informações estatísticas, estrutura de rankings, assim como as punições e sanções em forma de bônus.

É a partir destas considerações teóricas que analisamos como as dimensões da *accountability*, pautada por Afonso (2010) o qual trata “*accountability* como um processo integrado de *avaliação*, *prestação de contas* e *responsabilização*”(p. 22), têm se manifestado na gestão da educação no município de Jaboatão dos Guararapes.

Metodologia

Inserido no campo das políticas públicas, tendo como temática central a incorporação da Nova Gestão Pública na educação, nos propomos a analisar e investigar como as dimensões da *accountability*, imersas no contexto de gestão gerencial, vêm sendo incorporado nas práticas do Sistema Municipal de Educação do município de Jaboatão dos Guararapes.

Considerando Bogdan e Biklen (1994), buscamos “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”

(p.16), para tanto, a pesquisa está estruturada na *abordagem qualitativa*.

Optamos por investigar a presença das dimensões da *accountability* em um dos municípios de grande porte que integra a Região Metropolitana do Recife (RMR). A escolha por Jaboatão dos Guararapes se sucedeu de forma direta, considerando que, dos quatorze municípios da RMR, os únicos que entraram no critério do porte foram os municípios de Recife e Jaboatão dos Guararapes.

Como técnica de coleta de dados, adotamos a análise documental, tomando como documentos o Referencial Curricular do Município de Jaboatão dos Guararapes; Plano Municipal de Educação (Lei nº1203/2015); Lei nº 1059/2014, que rege sob a bonificação do município; Site da Secretaria Municipal de Educação. Também adotamos o como técnica de coleta de dados o questionário. Como respondentes, contamos com sujeitos representantes da Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes, gestores escolares da rede municipal e representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação - Sinproja.

A análise dos dados está sendo pautada na Análise de Conteúdo que nos auxiliou na compreensão dos núcleos e sentidos da comunicação, servindo de norte para captar e compreender as informações das mensagens (Bardin, 2016). Mais adiante, estaremos dialogando sobre os dados investigando como tem se materializado as práticas da gestão do município de Jaboatão dos Guararapes, percebendo as questões inerentes à *avaliação, responsabilização e prestação de contas*.

Discussão dos dados

Jaboatão dos Guararapes está imerso no contexto das avaliações externas, uma vez que as escolas da rede de ensino municipal participam do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), bem como do SAEPE (Sistema de Avaliação do Educacional de Pernambuco). No âmbito municipal, apesar da autonomia para

desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, Jaboaão dos Guararapes não possui um sistema estabelecido.

No entanto, a preocupação com os rendimentos dos estudantes, consequentemente de todas as escolas, corpo docente, gestão, se faz presente no Plano Municipal de Educação. A Meta 5, está direcionada à melhoria dos índices da educação básica da rede municipal.

O município possui seu próprio indicador educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Jaboaão dos Guararapes (IDEJAB), o qual é calculado com base no resultado da avaliação externa (SAEB/SAEPE) e fluxo educacional. Em contraponto, embora não tenha um sistema de avaliações próprio, a rede municipal possui uma política de bonificação, instituída por meio da Lei nº 1.059/2014, que rege a criação do Bônus por Desempenho Educacional (BDEJAB).

Considerações finais

Jaboaão dos Guararapes está integrado ao contexto nacional que adota e prioriza mecanismos da gestão empresarial para a gestão da máquina pública. Durante as análises identificamos elementos da NGP que se fazem presentes na gestão educacional do município jaboatonense. Estamos nos referindo aos elementos que estão imbricados nas políticas de *accountability*; estabelecimento de metas e padrões de desempenho; avaliação e monitoramento contínuo; prestação de contas; incentivos e sanções. Ou seja, a gestão educacional do município evidencia estar de acordo com a gestão gerencial.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: Da teoria geral da administração aos novos direcionamentos a partir da nova gestão pública.** In: ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; MELO, Darci Barbosa Lira de; ANDRADE, Edson Francisco de. **Gestão da Educação e Atuação do Conselho Escolar: possibilidades e vivências de ações colegiadas.** Recife: Editora UFPE, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora 1994.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, **Lei nº 1203/2015.** Dispõe sobre a adequação do Plano Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, **Lei nº 1459/2014.** Dispõe sobre a instituição do Programa de Bônus por Desempenho Educacional e dá outras providências.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, **Secretaria de educação.** Disponível em < Secretaria Municipal de Educação – INSTITUTO DE PREVIDÊNCIA DOS SERVIDORES DO MUNICÍPIO JABOATÃO DOS GUARARAPES (jaboatao.pe.gov.br) > Acesso em 08 de Junho de 2022.

PEREA, Nayane Moreno; RAMOS, Géssica Priscila. A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS GOVERNOS ALCKMIN. **Comunicações Piracicaba**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 229-246, set.-dez.2021.

AVANÇOS OU RETROCESSOS NA AMPLIAÇÃO DE VAGAS E ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO TOCANTINS

Gizelda Moura Rodrigues

UFMA

gizeldamoura39@gmail.com

Antonio Alves Ferreira

UFMA

as.alves@ufma.br

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa à partir de fontes bibliográficas e documental, como Plano Nacional de Educação - PNE e o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e teve como pano de fundo o a oferta do atendimento e da ampliação de vagas em tempo integral, na perspectiva da Meta 6 do PNE no estado do Tocantins. O objetivo deste trabalho foi investigar e refletir como a meta tem se efetivada ao longo de seus dez anos de implantação e os rumos que vem tomando para o alcance das estratégias estabelecidas especialmente na última etapa da educação básica, o ensino médio. Das análises realizadas, o estudo do último ciclo de monitoramento das metas aponta inicialmente, para o crescimento tanto na oferta de vagas como também de matrículas nessa modalidade, no entanto, os indicadores qualitativos que vislumbram uma educação integral digna com espaços e atividades promissoras a essa formação, não são visualizados no referido relatório.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral - Plano Nacional de Educação - Monitoramento

Introdução

Em meio a tantas discussões e reformulações acerca da oferta, do perfil profissional, da identidade e ainda, de programas e das reformulações do currículo da última etapa da educação básica, ao

longo de décadas na educação brasileira, um novo debate se instala no contexto das discussões da etapa Ensino Médio com oferta em Tempo Integral. Nesta última década, a implementação da educação integral prevista na Meta 6, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, visa a ampliação da oferta do atendimento e da ampliação de vagas em tempo integral. É partindo da meta 6 a qual se desdobra em nove estratégias, que objetivamos realizar uma breve análise dos resultados da meta ao longo de uma década para compreensão de como o ensino médio integral vem se estruturando a partir do PNE e como esta política tem se efetivado para garantir o atendimento ao público dessa etapa de ensino e sendo alçada à condição de política pública educacional no Brasil.

Metodologia

O trabalho aqui apresentado parte de uma pesquisa qualitativa à partir de fontes bibliográficas e documental, como Plano Nacional de Educação-PNE e dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dentre eles o Relatório do 5º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional 2014 – 2024. O estudo teve como pano de fundo a oferta do atendimento e da ampliação de vagas em tempo integral, na perspectiva da Meta 6 do PNE com foco no público de Ensino Médio em Tempo Integral, cujo recorte feito foi o estado do Tocantins. Todo o conhecimento formulado, não trata tão somente de fazer uma revisão do PNE, mas sim, a partir dos dados realizar uma análise dos avanços ou retrocessos do ensino médio integral no Tocantins.

Discussão dos dados

Em meio a tantas discussões e reformulações acerca da oferta, do perfil profissional, da identidade e ainda, de programas e das reformulações do currículo da última etapa da educação básica, ao longo de décadas na educação brasileira, mais um eixo de debates

se instaura nas discussões do Ensino Médio que é a ampliação da oferta do atendimento e da ampliação de vagas em tempo integral na perspectiva da meta 6 do Plano Nacional de Educação, 2014-2024. Nesse contexto de vigência do PNE, situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a reforma do Ensino Médio, cuja implementação está prevista na Lei nº13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

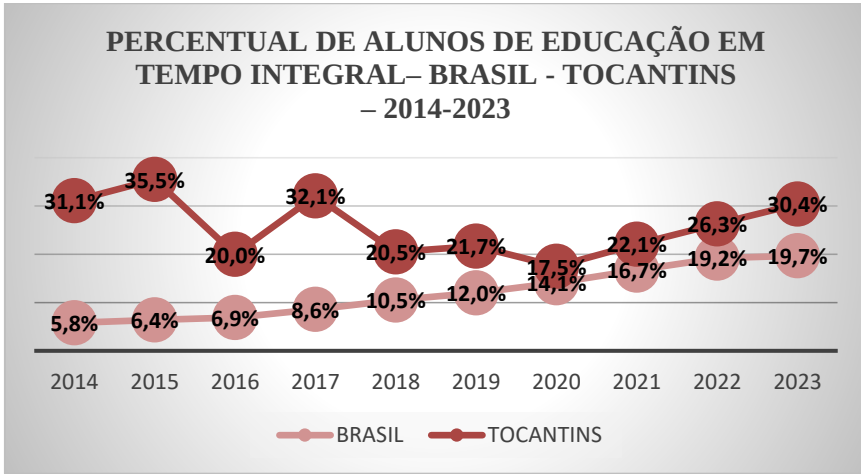
Para melhor compreensão e reflexão sobre como tem se estruturado essa etapa de ensino, ao longo dos dez anos de PNE, buscamos no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional 2014 – 2024 analisar a real conjuntura da meta 6, que traz dois indicadores que são **Indicador 6A e Indicador 6B** que tratam da oferta e atendimento em tempo integral, com recorte no ensino médio do estado do Tocantins.

Para melhor entender a política vem se desenvolvendo no estado do Tocantins, o Gráfico 1, demonstra percentual de alunos de educação em tempo integral no Brasil e Tocantins no ano que o PNE entra em vigor. Observa-se que o total de alunos ingressos no ensino integral no Brasil chegava somente a 5,80% dos estudantes, ficando claro a inexistência de políticas voltadas para esse atendimento em pleno século XXI, sendo que na década de 30 já se discutia um ensino integral e gratuito no Brasil o que está representado no Manifesto dos Pioneiros da Educação e ainda o que nos fala Teixeira,

no Brasil acontece tardiamente, que é a de se dar conta da importância da emancipação educacional, ou seja, do acesso à educação de qualidade para todos, para o avanço das sociedades em demandas de crescimento social e econômico, salientando o pensamento de Sarmiento, na Argentina, que considerava a escola pública e para todos como a maior invenção humana de todos os tempos (TEIXEIRA, 1956, para. 1-11).

Muitos anos e muitas discussões em torno dessa modalidade se passaram e chegamos ao Século XXI com um mínimo de público matriculados em tempo integral.

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023).

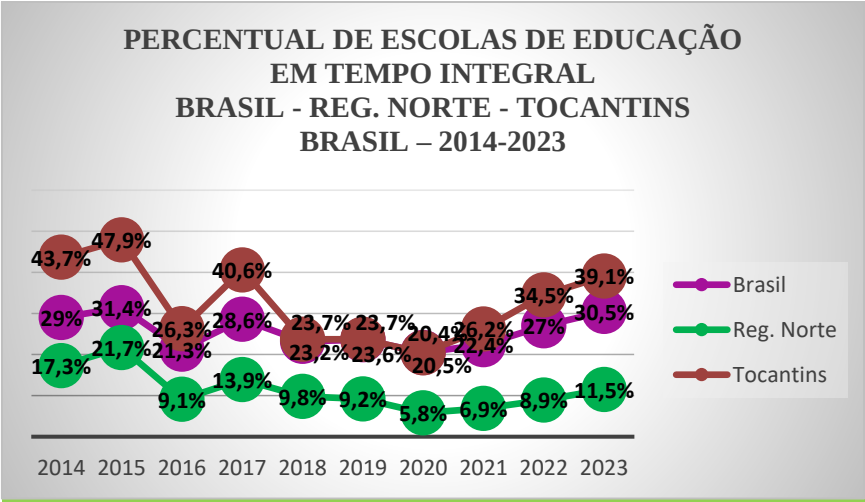
No Tocantins, podemos observar uma diferença quanto ao que é ofertado em âmbito nacional. O estado em 2014, já tinha um percentual de alunos bem superior ao estado brasileiro, isto é 31,10% em detrimento de 5,80% oferta a demais alunos brasileiros. O que chama atenção nas duas realidades é que o estado do Tocantins não consegue se manter numa linearidade, tendo quedas bruscas de oferta, principalmente entre 2018 e 2020, o que não se vê na oferta nacional, que segue uma dinâmica progressiva. No entanto, ao longo das oscilações o Tocantins chega em 2023 acima da média nacional, porém abaixo do que era ofertado em 2014.

Anterior ao PNE entrar em vigor em 2014, o estado já vinha desenvolvendo projetos e programas para o público da educação básica. Algumas políticas voltadas para esse público foram desenvolvidas ao longo dos dez anos como Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Profissionalizante, projetos e programas que ofertavam o ensino em tempo maior como citam Rodrigues e Nunes (2013).

Prosseguindo nossa análise, no gráfico 2, podemos visualizar como estão distribuídas as escolas de tempo integral no âmbito

nacional, na região norte e especificamente no estado do Tocantins. Neste gráfico, podemos observar a inconstância quanto ao número de escolas a ofertar educação integral. Nas três instancias, Brasil, Região Norte e Estado do Tocantins, não mantêm um equilíbrio na oferta. Porém com toda oscilação, o Brasil consegue elevar o número de escolas de 29% em 2014 para 30,5% em 2023. Na região norte o decréscimo na faixa de 17,3% em 2014 para 11,5% em 2023. E no estado do Tocantins, mesmo com um número maior de escolas estas não se mantêm ao longo dos dez anos, iniciando com um percentual de 43,7% de escolas em tempo integral em 2014 e com uma redução ao final de 2023, ficando com um total de 39,1%.

Gráfico 2

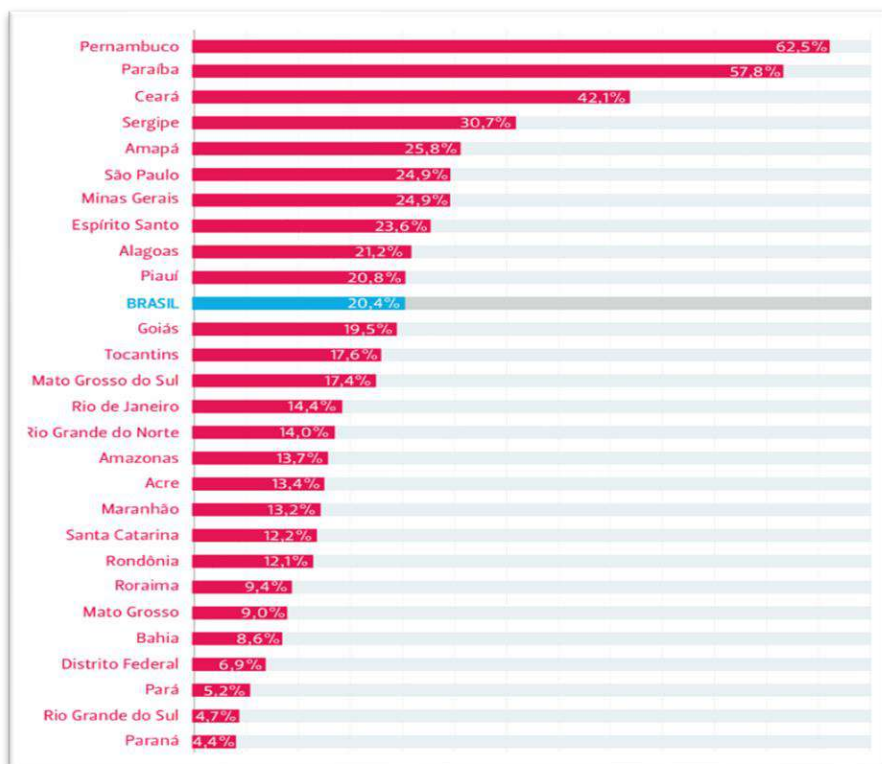


Fonte: Elaborado pela Dire/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2023).

Para complementar nossa compreensão trazemos abaixo a figura1, que vem nos demonstrar como se encontra a ampliação de matrículas no ensino médio integral. Mas para isso, é pertinente ressaltar que anteriormente apresentamos dados referente as várias etapas e redes de ensino, isto é, ensino fundamental e médio e tanto na rede de ensino municipal e estadual com referência ao estado do Tocantins.

Como nosso recorte é ensino médio, apresentamos abaixo a figura 1, que mostra que no ano de 2022 o estado do Tocantins tinha um percentual de 17,6% de estudantes matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral o que representa menos da metade dos estudantes representados no gráfico anterior, isto é, 39,1%.

Figura 1



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022.

Isso nos leva a reflexão da contramão que andam as políticas públicas para os sujeitos dessa etapa de ensino, isto é, temos um PNE na contramão de uma BNCC que fala de formação integral, de práticas de laboratórios, de itinerários formativos, de projeto de vida, isto é, de um currículo recheado de “inovações” esbarra no

que é mínimo que é a oferta com qualidade de espaços escolares para realização dessas práticas educativas.

Considerações finais

Como primeiras impressões, o que se observa nesse primeiro estudo é a inexistência de dados qualitativos no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024, que suas análises se prendem a dados exclusivamente quantitativos, e ainda sem contemplar os dados por estado e etapa de ensino o que dificulta o acompanhamento e monitoramento das estratégias pela sociedade civil. Há de se questionar no relatório questões mais específicas, como: Em quais circunstâncias as vagas são ofertadas? As estruturas das escolas para atendimento integral, tem seguido o mínimo de padrão para a permanência do estudante de sete a nove horas escolares? Qual a situação e como se dá o monitoramento das estratégias da na meta 6? São questões como essas que também precisam ser acompanhadas e levadas ao conhecimento da sociedade. Para obter resultados mais aprofundados precisam ser buscados em outras fontes de pesquisa.

Referências

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024.

_____. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acessado em 19/10/2024.

_____. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/as-suntos/noticias-regionalizadas/tempo-integral/tocantins-tem-26pc-t-das-escolas-com-oferta-de-ensino-integral#:~:text=TOCANTINS%20%E2%80%94%20O%20estado%20de%20Tocantins,Educaciona>

is%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20(Inep). Acessado em 19/10/2024.

_____. **Manifesto Pioneiros da Educação. Disponível** em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acessado em 19/10/2024

Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.**

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

RODRIGUES, Gizelda Moura, NUNES, Klivia de Cássia Silva. **Políticas educacionais para o ensino médio:** impasses e desafios. Universidade Federal do Maranhão: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luís: UFMA, 2013.

BALANÇO CRÍTICO E DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO E MONITORAMENTO DE PLANOS EDUCACIONAIS

Maria Couto Cunha

UFBA

mariacoutocunha@gmail.com

Maura da Silva Miranda

SEC/BA

mauravalente@yahoo.com.br

Nadia Hage Fialho

UNEB

nadiahfialho@gmail.com

Palavras-chave: planos educacionais; elaboração; monitoramento; planejamento educacional municipal

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre as primeiras atividades do Observatório de Indicadores de Planos Educacionais, criado pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento do processo de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), os quais deverão espelhar a realidade local, de forma sintonizada com os planos estadual e nacional de educação. Tais reflexões levam em conta a experiência de construção, acompanhamento e execução dos PMEs na Bahia, iniciada em 2015, logo após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e focam 20 municípios que compõem o Territórios do Sisal do estado. Nesse trabalho, a equipe do Observatório está recuperando o histórico da elaboração dos PMEs desses 20 municípios a partir de 2015, com foco nas dificuldades sentidas pelas equipes e nos desafios a

enfrentar no próximo decênio, condizentes com as realidades locais e afinados às atribuições legais dos municípios em matéria de educação.

Breve trajetória da elaboração dos planos educacionais

O planejamento educacional é algo novo na história brasileira. Foram os educadores no início do século XX quem, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO e al., 1932, p. 33), em primeira mão, chamaram a atenção para a necessidade de planos para a educação como condição para a reconstrução nacional. Entretanto, as experiências que se sucederam não se converteram em instrumentos de planejamento governamental. Só com a nova Constituição (BRASIL, 1988), determinou-se que lei deve estabelecer o plano nacional de educação, de duração decenal, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de forma articulada entre as esferas governamentais (art.214).

Depois disso, ampliaram-se os processos de participação da sociedade civil sobre os problemas no campo educacional. Eventos (congressos, conferências, seminários) foram promovidos, contribuindo para a elaboração do Plano Nacional de Educação 2001-2010, primeiro PNE aprovado em lei na história brasileira. Mas, as expectativas em torno desse Plano foram atenuadas pela falta de perspectivas em termos de financiamento, falta de acompanhamento e número exagerado de metas. Passados dez anos, o novo PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº. 13.005 (BRASIL, 2014) contou com ampla participação social, com as conferências municipais, estaduais e nacional.

Nesse percurso, por demanda da CONAE 2010, o MEC, em 2011, criou a Secretaria de Articulação de Sistemas de Ensino (SASE), que passou a orientar estados e municípios na elaboração e aprovação dos seus planos. Nessa direção e com o recorte regional adotado, buscamos tirar lições da experiência vivenciada para aperfeiçoar o processo e ações futuras de elaboração e monitoramento de planos municipais.

O processo de elaboração e monitoramento dos PMEs do Território de Identidade do Sisal/BA

O questionário aplicado e as rodas de conversa que realizamos com os coordenadores de monitoramento dos PMEs buscaram informações sobre: a) contexto histórico e político de elaboração dos PMEs; b) critérios para a definição de metas e estratégias; c) realização do monitoramento, acompanhamento e avaliação, a partir das orientações recebidas; d) participação de órgãos colegiados e de controle social na fiscalização do cumprimento das metas. O levantamento realizado chegou aos seguintes resultados.

a) Os processos de elaboração, monitoramento e avaliação dos PMEs em geral contaram com a participação formal das instituições corresponsáveis, registrando-se, assim, baixa participação social;

b) A maioria dos municípios afirmou que a definição das metas e estratégias teve como principal referência o PNE, acrescida de algumas poucas ações a partir do diagnóstico local; alguns planos consistiram literais cópias do PNE, descuidando da realidade educacional específica do município e metas específicas correspondentes;

c) Mudanças da gestão municipal, na vigência dos planos, com novos prefeitos e secretários de educação, em alguns casos desfizeram equipes ou desativaram as ações até então desenvolvidas pelas equipes, ou alteraram sua composição, designando outros coordenadores, os quais sentiram dificuldades de obter informações sobre as tarefas ou ter acesso a documentos e informações. Alguns municípios tiveram o monitoramento interrompido, gerando mais desafios para a sua retomada.

d) Quanto a parte operacional do monitoramento, a maior dificuldade informada pelos coordenadores residiu na falta de dados estatísticos ou incoerência dos dados disponibilizados, principalmente em relação àquelas metas que não eram específicas da esfera municipal, como educação superior e ensino médio, pois eles não tinham acesso a fontes seguras para mensurar os indicadores.

e) Algumas equipes enfrentaram dificuldades de escassez de recursos e a necessidade de formação contínua para melhor gerenciar e monitorar os planos;

f) A falta de alinhamento das metas dos PMEs com a realidade educacional do município, a desarticulação entre as diferentes esferas, a limitada participação da comunidade, câmara de vereadores, conselhos e fóruns municipais de educação comprometeram o controle social e o avanço de algumas estratégias propostas nos PMEs.

Apesar dos inúmeros desafios, alguns avanços significativos foram observados, como a criação de redes de colaboração entre as equipes municipais e a Secretaria Estadual de Educação, que contribuíram para a troca de experiências e o suporte mútuo, sendo que o processo de monitoramento se mostrou mais eficaz à medida que as equipes locais se familiarizaram com as ferramentas e metodologias apropriadas, permitindo ajustes mais rápidos e adequados aos contextos específicos.

Considerações provisórias

Com base no exposto, listamos algumas recomendações para o aprimoramento dos processos de elaboração e monitoramento dos PMEs: priorizar metas e estratégias alinhadas com as realidades e necessidades locais, ainda que sintonizadas com os planos nacional e estadual; definir indicadores adequados e acessíveis à esfera municipal, baseando-se em fontes oficiais; incentivar as equipes para criarem outros indicadores a partir de dados locais; investir em programas de formação para os envolvidos na elaboração, gestão e monitoramento dos PMEs, garantindo que estejam atualizados com as melhores informações, práticas e metodologias ao longo do processo; e melhorar a articulação entre os diferentes órgãos envolvidos no processo de avaliação e fiscalização do alcance das metas, como conselhos municipais de educação, fóruns municipais de educação, comissão

de educação das câmaras de vereadores, para garantir o cumprimento das metas projetadas.

Estendendo as reflexões para níveis mais abrangentes das estruturas no campo educacional do país, assinalamos:

► A necessidade de que seja regulamentado o Sistema Nacional de Educação a fim de estabelecer as relações institucionais entre os entes federados, com vistas ao planejamento educacional, considerando o regime de colaboração.

► A urgência nas orientações a serem prestadas pela SASE de modo a voltar ao protagonismo de auxiliar estados e municípios na elaboração dos seus planos com políticas integradas ao PNE.

► A importância de se estabelecer a articulação necessária entre a elaboração do plano estadual e os planos municipais;

► A revisão do conjunto de indicadores para a aferição das metas dos planos, em especial: qualidade da Educação, questões curriculares, escolaridade do público-alvo da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo (diversidade em geral), gestão democrática da educação e financiamento da educação. Esses campos não tiveram análises diagnósticas precisas para a elaboração das metas, assim como para o acompanhamento das ações.

Em conclusão, reafirmamos: só o contínuo esforço para entender e melhorar os processos de planejamento educacional é fundamental para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Referências

AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos Educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de junho de 2024

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 ago.

CARTAS DA PANDEMIA: ESCRITAS SOBRE O EU, NÓS E A ESCOLA

Gelcivânia Mota Silva

Universidade do Estado da Bahia

gelsilva@uneb.br

Raydelson dos Santos

Universidade do Estado da Bahia

raysantos@uneb.br

Resumo: Esse resumo decorre de uma pesquisa em andamento que teve início em 2022 como uma atividade vinculada ao Componente Curricular -Núcleo de Iniciação à docência – NID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/*Campus XI*, Serrinha-BA e tomou-se como eixo norteador as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das Escolas do Ensino Fundamental anos iniciais, nos municípios de Serrinha e seu entorno, para o desenvolvimento de um projeto de investigação sobre o cotidiano escolar, tomando a pandemia como eixo norteador para o processo de pesquisa, a partir das narrativas das vivências pessoais e estudantis, docentes e discentes da escola da educação básica para propor ações pedagógicas, no âmbito da escola, que auxiliem no processo efetivo de construção de uma educação emancipadora, libertadora e crítica. No que se refere a metodologia, trata-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória, que toma a análise de documentos como instrumento de coleta de informações. Para análise dessas informações utilizaremos a análise de conteúdo que é, segundo Bardin, um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção destas mensagens." (Bardin, 1979, p.42). Após a análise, como produto final pretendemos publicar um livro com as cartas, desenhos e outros textos,

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Currículo, Pandemia, Cartas.

Introdução

Há quatro anos as aulas presenciais eram suspensas em face da pandemia provocada pelo coronavírus. Ujvari (2012), pesquisador brasileiro já assinalava que “a gripe suína de 2009 é a primeira pandemia do século XXI e outras com certeza virão. [...] Uma pandemia extremamente letal ameaça aparecer a qualquer momento no continente asiático”. Imersa em um cenário de desesperança e dor, parte da população apegou-se se à fé (em sua diversidade de manifestações), enquanto a ciência começava a busca por vacinas e remédios. Em meio aos milhares de mortos, também despontou com força um movimento negacionista ante vacina, ante ciência, especialmente no Brasil propagando *Fake News*. Paralelo a isso, alguns cientistas e o próprio Presidente da República da época defendiam a “Imunidade de rebanho”, alegando que cedo ou tarde todos se contaminariam e não era economicamente viável defender o distanciamento social. Estabelecia-se ali a falsa separação entre saúde e economia. A pandemia da SARS - Cov-2 externou os limites das políticas de austeridade fiscal que comprometeu, ao longo dos anos, o Sistema Público de Saúde – SUS no país e também explicitou com mais nitidez as “profundas desigualdades de classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, geração e demais marcadores sociais da diferença” (LEITE, 2020, p.02) tão presentes na sociedade capitalista.

Os municípios do Território de Identidade do Sisal¹, onde está situado o nosso campus universitário, vivenciaram de modo peculiar os efeitos da pandemia, seja pela ausência de políticas públicas mais efetivas no âmbito da saúde; seja pelo empobrecimento da população diante da necessidade do isolamento que repercutiu, sobretudo nos empregos informais, pois se trata-se de uma região com uma população de baixa renda.

¹ O Território do Sisal é uma região geoeconômica da Bahia, que abrange 20 municípios e representa 3,6% da área total do Estado da Bahia. A região é caracterizada pela cadeia produtiva da fibra do sisal, uma planta originária do México que se adaptou bem ao clima semiárido da Caatinga nordestina.

Na educação tivemos a totalidade dos municípios com a adoção de aulas remotas, onde professores, coordenadores e gestores precisaram se reinventar. Convocados a contribuir no processo de formação viram um novo ciclo de aprendizagem sendo tecido em meio a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Nesse processo de reassunção de nossa humanidade o olhar voltou a brilhar e a ver possibilidades reais até então não percebidas no contexto dessa travessia.

Nesse contexto nasceu O Projeto “Vozes do Sisal na Pandemia”, proposto pela Coordenação de Colegiado do Curso de Pedagogia, e apontava para a importância do acolhimento sistematizado das narrativas dos sujeitos que retornavam as aulas. No Componente Curricular NID I - Núcleo de Iniciação à Docência I, e propusemos um projeto de pesquisa ancorado nesse projeto maior do Colegiado a partir da seguinte questão-problema: Como a pandemia afetou educadores e estudantes? Como ensinar nesse novo contexto? Como ressignificar o ensino presencial depois de tão longo período de distância entre educadores e educandos? Decorre daí um projeto de pesquisa com o seguinte objetivo geral: Desenvolver um trabalho de investigação sobre o contexto da pandemia e suas repercussões no cotidiano escolar, a partir das narrativas das vivências pessoais e estudantis de docentes e discentes da Uneb campus XI e do Cetep, escola da educação básica, para propor ações pedagógicas no âmbito da universidade e da escola de modo a auxiliar na construção efetiva de uma educação emancipadora, libertadora e crítica. Tal objetivo se reverberou em outros objetivos específicos dos quais destacamos: a) Sistematizar, por meio de cartas, os sentimentos, percepções, desejos, projeções e/ou reivindicações que este, tomando a análise de conteúdo como instrumento metodológico para tecer considerações acadêmicas/científicas/pedagógicas quanto ao contexto escolar e seus múltiplos sujeitos no decurso da Pandemia da Covid -19; b) Analisar o conteúdo das cartas, a partir de categorias, tomando a análise de conteúdo como instrumento metodológico para tecer considerações acadêmicas/científicas/

pedagógicas quanto ao contexto escolar e seus múltiplos sujeitos no decurso da Pandemia da Covid -19; c) Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no contexto do Ensino fundamental e Médio, a partir da pesquisa do cotidiano escolar, tomando a sala de aula como lócus de reflexão, especialmente no contexto de retorno as aulas presencias;

Metodologia

A proposta metodológica idealizada ocorreu em três tempos: 1. A Pesquisa do Eu: Inspirados em músicas, vídeos e poesia retratar por meio de cartas o contexto da pandemia, de modo a deixar um registro pessoal e/ou histórico acerca desse contexto; 2. A pesquisa do Nós: a partir da socialização das narrativas expressas nas cartas e da pesquisa bibliográfica 3. A pesquisa do Cotidiano escolar: Investigação do cotidiano escolar por meio de observação, entrevista e escrita de cartas por parte dos estudantes da educação básica 4. Elaboração e desenvolvimento de uma oficina de leitura e escrita para os estudantes do ensino fundamental a partir das informações coletadas no ambiente escolar. Essa primeira parte do projeto de ensino-pesquisa foi concluída com êxito em 2023. A partir desse trabalho inicial decorreu a escrita de centenas de cartas que relatam o cotidiano pessoal e escolar de estudantes do Ensino Médio e da Universidade no contexto da Pandemia da Covid- 19. Nesse sentido, buscar-se-á proceder a análise desse material a partir de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, utilizando a análise documental como instrumento de coleta de informações e a análise de conteúdo para estudo/análise dessas cartas.

Discussão dos dados

A pesquisa encontra-se na fase de organização dos dados com a intenção de constituir o *corpus* da pesquisa que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos

procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p.96). Decorrente do trabalho inicial, tem-se um número significativo de documentos (cartas, desenhos e textos reflexivos) que serão analisados.

Fora feita até o momento aquilo que Franco (2008, p.52) chama de Leitura flutuante, estabelecendo um contado inicial e buscando uma primeira impressão das mensagens contidas especialmente nessas cartas, deixando-nos invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Passada a fase da exploração do material virá o tratamento dos resultados a partir de categorização. Nessa etapa há considerável preocupação com aquilo que BARDIN (1997, p. 98) chama de regra da homogeneidade, onde “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”

No atual estágio da pesquisa percebe-se inicialmente que as cartas apontaram o distanciamento da escola, do trabalho docente da vida cotidiana dos estudantes e dos professores com a retomada das aulas sem a escuta necessária. Os estudantes precisavam ser escutados, acolhidos e cabe ressaltar que a acolhida traz aqui os sentidos que ultrapassam a visão de refúgio e proteção e se encontra na perspectiva freiriana (FREIRE, 1996, Pp 27) de que acolher é “dar ouvidos”, é legitimar a fala, permitir que a sala de aula constitua-se naquilo que Rubem Alves (2003), brincando com as palavras, chamava de “escutatória”, e lembra que “fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina”. Nosso desafio, após ter promovido esse espaço de escuta e diálogo é a sistematização e duas categorias já aparecem: saúde emocional dos estudantes e repercussões no processo de aprendizagem com o uso de tablets e smartphones é compreendermos como estes esses sujeitos retomam a educação escolar.

Considerações finais

O projeto em foco traduz-se em uma proposta teórico-prática na perspectiva da educação crítico-libertadora, sendo que enseja olhares, saberes, fazeres e sentires humanizados. Pouquíssimos se propõem a discutir a dor daqueles que perdem seus entes queridos, as dimensões políticas da pandemia. Estamos perdendo a oportunidade de olhar. Eis que há uma Cruel Pedagogia do Vírus (SANTOS, 2020) que precisa ser estudada, debatida, esmiuçada.

Espera-se contribuir para que a sala de aula seja mais humana, interativa, desafiadora e prazerosa a partir de ações pedagógicas colaborativas, decorrentes de problemáticas identificadas durante a pesquisa, bem como produzir um livro "Cartas da Pandemia" como registro histórico-social desse contexto.

Referencias

- ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo* 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, Kelly Cristina. A inesperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. Revista Psicologia e Sociedade, v. 32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>
- UJVARI, Stefan Cunha. Pandemias: A humanidade em risco. 1ª ed. 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2012.

CME DE DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS: RESULTADOS PARCIAIS DA AÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Selma Barros Daltro de Castro

Universidade do Estado da Bahia
scastro@uneb.br

Veluzia Santos da Silva

Universidade do Estado da Bahia
veluzia.uneb@gmail.com

Patrícia Souza de Jesus

Universidade do Estado da Bahia
pattiuneb@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Iniciação Científica (IC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e problematiza o CME, tendo como objetivo analisar as características inerentes aos CME de dois municípios do Território do Sisal-Ba, com menor população, evidenciando aspectos semelhantes e/ou diferentes, a partir da legislação local. Com metodologia de pesquisa documental, por meio da análise de contraste, tendo como fonte a legislação local. Em ambos os municípios o CME está legalmente regulamentado e com documentação disponível de acesso ao público e com atribuições voltadas para a consulta, deliberação e normatização das ações educativas locais.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Legislação local. Municípios baianos.

Introdução

A investigação sobre Conselho Municipal de Educação (CME) se constitui como importante mote acadêmico, científico e de implicação para o contexto social, na medida em que possibilita conhecer sobre os princípios referentes à democracia, participação

e representatividade social no âmbito dos municípios, além de, evidenciar a forma como a comunidade local se organiza para promover, normatizar e/ou fiscalizar as políticas públicas educacionais nos entes federados.

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Iniciação Científica (IC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com inserção direta no grupo de pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), em articulação com o Colegiado de Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPIES), situados no *Campus* XI, Departamento de Educação-Serrinha-BA., referente ao edital 019/2023, cujo projeto maior está intitulado de Mapeamento de Conselhos Municipais de Educação: aspectos revelados na legislação local e tem 03 (três) subprojeto vinculados, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Problematizando o CME o texto objetiva analisar as características inerentes aos CME de dois municípios do Território do Sisal-Ba, com menor população, evidenciando aspectos semelhantes e/ou diferentes, a partir da legislação local

O texto está organizado a seguir em aspectos metodológicos, resultados e discussões e considerações finais.

Metodologia

A pesquisa teve caráter documental seguindo o pensamento de Silva *et.al.* (2009) que supõe que essa permite investigar de forma indireta os documentos produzidos pelo homem. Nessa perspectiva, as informações foram coletadas em documentos, do tipo legislação local, disponíveis nos sites oficiais dos dois municípios com a menor taxa populacional, a saber Ichu, o 1º município com menor população e Candéal o 2º município com menor população do território de Identidade do Sisal- Ba.

Seguindo as etapas descritas no projeto, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

a) Leituras, fichamentos e socialização de trabalhos científicos que apresentaram fundamentação teórica sobre os Conselhos Municipais de Educação, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2023;

b) Busca sistemática nos sites oficiais sobre a legislação em vigor que versa sobre o CME; janeiro e fevereiro de 2024;

c) Registro e análise das características identificadas nas legislações. abril, maio e junho de 2024.

Para sintetização e interpretação dos dados obtidos, realizou-se uma análise contrastiva das características semelhantes e divergentes a partir das informações disponíveis na legislação de cada município.

Discussão dos dados

O CME é um órgão colegiado, cuja finalidade primordial deve ser a de atuar, segundo Castro e Santos (2020) de modo a qualificar a educação em âmbito local, exercendo ações que vão desde a fiscalização, normatização e controle social das políticas educacionais nos municípios.

No Brasil, a origem dos CME está diretamente ligada ao processo de centralização e descentralização das ações locais, que, de acordo com Castro (2016), remetem a questões e concepções de poder, competência, responsabilidade e atribuições delegadas aos municípios.

Constituir o CME não é determinação legal, mas, uma opção local que pode revelar uma tendência de busca de autonomia. A criação dos CME tem apoio da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

O território do Sisal- Ba, segundo o Sistema Eletrônico de Informações – SEI, localiza-se no Nordeste Baiano, ocupando uma área de 20.405 km², com uma população estimada de mais de 555.000 habitantes, sendo composto por vinte municípios. Dentre esses municípios destacou-se para a pesquisa os municípios com menor população, a saber:

a) Ichu- população estimada, conforme IBGE, 2022, de 6.190 habitantes;

b) Candéal- população estimada, conforme IBGE, 2022 é 7.772 habitantes

No município de Ichu, o CME está regulamentando pela Lei 019/2020 que dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Educação (SME), estando disponível para acesso no site oficial da Prefeitura.

Em Candéal, a legislação que dispõe sobre o CME é a Lei nº 0262/2017, que trata da criação e organização do Sistema Municipal de Educação, que está publicada e disponível no Diário Oficial da Prefeitura.

Percebe-se que os dois municípios investigados possuem o CME instituído legalmente, com legislação disponível e de fácil acesso para consulta. Ambos os CME são regulamentos na lei que institui o Sistema Municipal de Educação, o que pressupõe a ideia de que há uma tentativa de integração dos órgãos que compõem o sistema de educação local.

Em ambos os municípios, boa parte das funções é comum, como a normativa, consultiva e deliberativa, contudo a função fiscalizadora, tão importante para o controle das políticas educacionais, não se faz presente no CME de Candéal

Quadro2- Representantes do CME nos municípios investigados

Candéal	Ichu
2 representantes dos órgãos governamentais do Município,	02 representantes da Secretaria Municipal de Educação
1representante dos professores da Rede Estadual de Ensino	02 representantes dos diretores das unidades educativas da rede municipal de ensino (um da sede e um do campo)
2 representantes dos estudantes das escolas municipais	01 representante de professores
2 representantes dos pais de alunos das escolas municipais	01 representante não docentes
1 representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente	01 representante de pais vinculados aos conselhos
1 representante dos trabalhadores em educação das escolas públicas municipais:	01 representante de escolas particulares

2 representantes dos professores das escolas públicas municipais. 1 representante da associação ou Sindicato dos professores legalmente constituídos.	

Fonte: autoral, a partir da legislação analisada.

O CME de Candéal, conta com uma quantidade maior de conselheiros e a escolha é feita educadores de reputação ilibada e de notório saber e experiência em matéria de educação e ensino. Ambos possuem representação diversa, com a presença da sociedade civil, da comunidade escolar e do poder público.

O município de Ichu conta com 25 (vinte e cinco) atribuições, já o município de Candéal tem definidas 22 (vinte e duas) atribuições. Aponta-se então que para o município Ichu há uma quantidade maior de atribuições, entretanto, em ambos os municípios o papel que o CME volta-se para a responsabilidade social e política as ações educacionais locais.

Considerações finais

Os resultados parciais apontam que mesmo em municípios com taxa populacional baixa, no Território de Identidade do Sisal-Ba, os CME estão legalmente regulamentados e com documentação disponível de acesso ao público.

Em ambos os municípios as atribuições estão voltadas para a normatização e consulta e deliberações acerca das ações educacionais desenvolvidas no município.

A discussão sobre o CME se torna relevante, pois se assenta também na contribuição acadêmica a ser construída nos estudantes de graduação, com o desenvolvimento de práticas sistemáticas de pesquisa.

Tendo em vista a relevância dessa investigação sugere-se a continuidade dos estudos acerca do CME nos municípios na perspectiva de perceber como vem sendo desempenhado as suas funções e suas contribuições no processo de qualificação da educação municipal.

Referências

CANDEAL. **Lei nº 262**. Dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Candéal, Bahia, e dá outras providências, 2017.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana**: o contexto da produção dos textos oficiais. 2016. 121f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016

CASTRO, Selma Barros Daltro de; SANTOS, Solange Mary Moreira. Conselho municipal de educação e o lugar da participação e representatividade em Feira de Santana. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 7, p.53361-53368, jul. 2020.

ICHU. **Lei nº 019**. Dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Ichu - Estado da Bahia dá outras providências, 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566

COMISSÃO DE GESTÃO DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO DE PAÇO DO LUMIAR: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO LUMINENSE

Hilberlene Barbosa Santos Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão

hilberlene2008@hotmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão

svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: O presente relato de experiência traz um registro de participação social no trabalho realizado pela Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público de Paço do Lumiar/MA, no período de 2021 a 2024, destacando as ações desenvolvidas no sentido de garantir o cumprimento da Lei nº 424/09 que dispõe sobre o Plano de Carreira da categoria. As ações da Comissão vão da atualização das progressões funcionais dos educadores à elaboração de uma proposta de atualização e ampliação do Plano vigente, construída democraticamente com a participação de representações de todos os cargos que compõem o conjunto de profissionais da educação no âmbito do município. Tal atuação representou grandes avanços na busca da valorização da categoria, rompendo cinco anos de estagnação na carreira dos servidores, investimento efetivo em seus vencimentos e estímulo à busca permanente pela qualificação profissional.

Palavras-chave: Participação; Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração; Valorização Profissional.

Introdução

O presente trabalho, apresentado ao XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste; IV Encontro Estadual da ANPAE Maranhão;

II Encontro do GEPGEFOP, tem como objetivo apresentar uma experiência de participação de profissionais da educação na construção do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público de Paço do Lumiar/MA.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 e com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Lei Municipal nº 424/09 que dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público do Município de Paço do Lumiar/MA teve sua última aplicação, no que tange a progressões funcionais, em 2016. Depois desse ano, somente em 2021, com o início de um novo ciclo no executivo municipal e a mudança de gestão da Secretaria de Educação, foi publicado o Decreto nº 3.586, em 01 de junho de 2021, que deu nova regulamentação aos procedimentos para concessão de progressões aos servidores do magistério desse município.

Em julho do mesmo ano, foi reorganizada a Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público do Município de Paço do Lumiar/MA, por meio do Decreto nº 3.604, com representantes das Secretarias de Educação, Administração e Finanças, bem como, do Órgão da Previdência Municipal - PrevPaço e da Entidade Representativa dos Profissionais da Carreira do Magistério Público do Estado do Maranhão. A finalidade da Comissão, segundo o Art. 27, da Lei nº 424/09, ratificada no respectivo decreto, é orientar sua implantação, operacionalização, revisão e mediar a negociação de reajuste salarial anual da categoria.

Nesta esteira, o presente relato tem como objetivo compartilhar o trabalho desenvolvido na garantia dos direitos e na valorização dos profissionais do magistério municipal, no período de 2021 a 2024. Na função de Secretária Adjunta de Educação, Presidente da Comissão instituída e, mais especificamente, na condição de servidora efetiva da carreira do magistério municipal, comungamos os sentimentos de responsabilidade, pertencimento e defesa de uma bandeira histórica para a categoria e partimos do seguinte problema: Como implementar os direitos estabelecidos na

Lei, avançando na melhoria do Plano vigente e ampliando sua abrangência para todos os profissionais da educação municipal?

Metodologia

A Comissão estabeleceu três prioridades: análise dos processos de requerimentos de progressões funcionais, acumulados desde janeiro de 2017; a luta por instalações, regimento e calendário de trabalho e a reformulação da Lei nº 424/2009, ampliando-a para todos os profissionais da educação municipal.

O trabalho desenvolvido adota uma abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), numa perspectiva crítico-dialética (Kosik, 1976), para se apreender aspectos políticos e culturais inerentes à realidade luminense. Utiliza-se a análise de documentos oficiais, com centralidade para a legislação própria do município, além de observação participante por estar imbricada na condução de todo o trabalho.

A análise dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados, apoiou-se em Paro (2016) ao abordar os aspectos político-sociais que permeiam a participação da sociedade nas tomadas de decisões e em Arroyo (2011) que reflete acerca das condições de trabalho como elementos indissociáveis da valorização docente e levou em consideração também a nossa experiência pessoal e profissional envolvida diretamente no objeto investigado.

Discussão dos dados

A LDBEN de 1996, em consonância com a Constituição Federal, estabelece em seu artigo 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outros elementos, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL, LDB. Lei nº 9394/96, Art. 67, IV).

Com vistas a dar materialidade à Lei, a Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Municipal debruçou-se no levantamento, análise e publicação dos processos administrativos acumulados no período de 2017 a 2021 e, de agosto a dezembro de 2021, adotando plantões sucessivos, chegou aos seguintes números: 437 processos analisados (387 deferidos e 50 indeferidos); 317 progressões verticais e 244 progressões horizontais implantadas, totalizando 335 profissionais contemplados.

Como resultado do trabalho da Comissão, para além de implantar as respectivas progressões de acordo com a tabela salarial vigente, a gestão pagou o valor retroativo à data do protocolo de requerimento de cada servidor, cumprindo, assim, o direito estatutário de progressão baseada na maior titulação dos docentes, podendo o servidor, a qualquer tempo, desde que atendidos os requisitos, solicitar nova progressão funcional.

A luta pela garantia de instalações, assegurou uma sala para a Comissão na sede da Secretaria Municipal de Educação, com mobiliário e uma servidora para serviços administrativos e com calendário de reuniões mensais, ficando pendente o Regimento Interno da Comissão.

A terceira e mais ousada prioridade da Comissão foi a reformulação da Lei nº 424/09, caminhando-se, paralelamente, em duas frentes de trabalho: na atualização do Plano do Magistério e na elaboração de um Plano novo para todos os demais Trabalhadores da Educação, com a participação de representantes de todos os cargos. Desse modo, em abril de 2022, iniciou-se um grande movimento, com encontros quinzenais com cada grupo, culminando, em dezembro do mesmo ano, na apresentação de duas minutas para a emissão de pareceres jurídico, contábil/financeiro e impacto de estudo atuarial, a fim de atestar a exequibilidade das propostas apresentadas pela Comissão ampliada.

Em junho de 2023, finalmente, a Comissão recebeu resultados favoráveis da análise jurídica e estudo atuarial, contudo o parecer contábil/financeiro acusou inviabilidade da implementação das

propostas, justificando que o município já estava no limite do percentual recomendável pela lei de responsabilidade fiscal, margeando os 54% com despesas de pessoal. A Comissão, juntamente com a categoria e representantes da gestão municipal, adiaram as tratativas para o início de 2024, mediante as novas estimativas de receitas para o município. Neste ínterim, a Comissão ampliada refez as propostas, redimensionando pontos julgados plausíveis, mas, ainda assim, a contabilidade em 2024, manteve seu parecer negativo à aprovação das minutas.

Considerações finais

Retomando aqui o objetivo deste trabalho conclui-se que, apesar da não aprovação, ainda, das propostas de reformulação e elaboração dos Planos dos profissionais da educação, o caminho percorrido foi bastante significativo.

Como ganhos para a categoria, destacam-se: a desburocratização dos procedimentos para concessão de progressões, retirando a obrigatoriedade de exames médicos e limitação de prazos para solicitação; atualização da implantação de progressões; pagamento de retroativo; participação de servidores na construção das propostas dos Planos; duas propostas prontas, elaboradas com maturidade profissional que sugerem uma carreira atrativa e que estimulam os profissionais à buscarem qualificação permanentemente.

Cabe, agora, aguardar o próximo ciclo da gestão municipal para reiniciar as tratativas em torno da aprovação das propostas construídas. Assim, compreendemos que os trabalhos realizados pela Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal, no período de 2021 a 2024, foram exitosos na luta pela valorização dos profissionais da educação de Paço do Lumiar/MA.

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- PAÇO DO LUMIAR, MA. **Lei nº 424, de 29 de dezembro de 2009**. Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal.
- _____. **Decreto nº 3.586, de 01 de junho de 2021**. Regulamenta o procedimento para concessão de progressão dos servidores da carreira do magistério do município de Paço do Lumiar e dá outras providências.
- _____. **Decreto nº 3.604, de 23 de julho de 2021**. Altera e reorganiza a disposição dos membros da Comissão Permanente de Gestão do Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público do Município de Paço do Lumiar-MA.
- PARO, Vítor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB: UM OLHAR SOBRE OS PARECERES DE CORRENTE-PI

Francisca Lima Maciel

UESPI

francisca.lima.maciел@aluno.uespi.br

Lucilene de Almeida Muniz

UESPI

lucilenedealmeidam@aluno.uespi.br

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

UESPI

mariajesus34533@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar um breve panorama dos pareceres do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb do município de Corrente no Piauí. Como objetivos específicos, o estudo buscou compreender a formação desses conselhos e analisar a relação deles com o poder executivo a partir dos pareceres coletados. A pesquisa, em andamento, é parte do projeto Observatório da Política Educacional Piauiense¹, e envolve a coleta e sistematização de documentos da legislação educacional, emitidos pelo poder executivo, secretarias e conselhos no período de 1996 a 2023. De caráter documental e abordagem qualitativa (Lakatos; Marconi, 2010; Minayo, 2009), o trabalho analisou os pareceres dos CACS do município piauiense de Corrente, encontrados no Portal da Cidadania no espaço temporal de 2010 a 2023. Como aporte teórico foi utilizado, Bassi e Camargo (2009), Conceição e Fialho (2014) e a legislação vigente. Os resultados apontam que os CACS possuem uma formação heterogênea envolvendo representantes do poder executivo, do Conselho Tutelar, profissionais da educação, e representantes da sociedade civil. Contudo a heterogeneidade não se mantém na prática, pois o poder público tem maior número de

¹ Pesquisa desenvolvida por alunos de graduação e pós-graduação com professores pesquisadores da UFPI, UESPI, IFPI e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) e CNPq.

representantes e constatou-se baixa assiduidade dos representantes da sociedade civil nas reuniões do conselho.

Palavras-chave: CACS; pareceres do conselho; Fundeb.

Introdução

A pesquisa em andamento é parte do projeto Observatório da Política Educacional Piauiense, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (Nuppege) em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e o Instituto Federal do Piauí (IFPI), que envolve a coleta e sistematização de documentos da legislação educacional, emitidos pelo poder executivo, secretarias e conselhos.

O artigo tem como objetivo traçar um breve panorama dos pareceres do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb do município de Corrente no Piauí. Como objetivos específicos, o estudo buscou compreender a formação desses conselhos e analisar a relação deles com o poder executivo a partir dos pareceres coletados. Como aporte teórico foi utilizado, Bassi e Camargo (2009), Conceição e Fialho (2014) e documentos legais acerca da temática.

De caráter documental e abordagem qualitativa (Lakatos; Marconi, 2010; Minayo, 2009) a pesquisa envolve a coleta e sistematização de documentos legislativos pertinentes à educação do Piauí no Portal da Cidadania (TCE-PI), no período de 1996 a 2023. Para esta produção foram usados os pareceres do CACS do município de Corrente-Piauí, encontrados no período de 2010 a 2023.

O trabalho, excetuando-se o resumo simples, contém a introdução com uma breve contextualização da temática foco, metodologia e referencial teórico. Em seguida, têm-se duas seções, na qual a primeira descreve a composição dos CACS estaduais e municipais e a segunda mostra um breve panorama dos pareceres coletados do município Corrente/PI e as considerações finais.

A composição dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social: breve histórico

O controle social do financiamento da educação pública surgiu em 1996 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Emenda Constitucional nº 14 regulamentada pela lei 9.424/96 que estabeleceu os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) para fiscalizar a gestão dos recursos educacionais pelo poder executivo nos três níveis de governo (BRASIL, 1996).

A função dos conselhos, dentro das regras estabelecidas pelo Fundef, restringia-se à análise posterior de documentos que atestavam a aplicação dos recursos. Quanto à composição dos conselhos, apesar de determinar que fosse formado por representantes de vários grupos sociais, a lei não especificava como se daria a escolha dos componentes deixando brecha para que os representantes do poder executivo pudessem indicar pessoas de sua confiança (Bassi e Camargo, 2009). A partir de 2004, nova legislação incumbiu os CACS de fiscalizar os repasses financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ampliou o poder dos conselhos, permitindo-os apreciar previamente os projetos e causar o bloqueio dos recursos em caso de parecer negativo conforme Lei 10.880 de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004).

Em 2007 o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). A nova lei estendeu o alcance do fundo para atender da educação infantil ao ensino médio, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ampliou a função dos CACS, dando-lhes mais autonomia e poder para supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária. Outra mudança positiva foi a definição do processo de escolha dos conselheiros que deve ser feita através de eleição ou indicação dos membros de cada entidade a ser representada (BRASIL, 2007).

Hoje, os CACS possuem composição mista, com representantes de secretarias de governo, representantes dos profissionais da educação e da sociedade civil. A lei n 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que instituiu Novo Fundeb (BRASIL, 2020), mostra com clareza quais entidades serão representadas nos conselhos e o quantitativo, conforme quadro 1, bem como determina que a escolha dos conselheiros seja feita através de eleição e/ou indicação dos membros de cada entidade.

Quadro 1 - Composição dos CACS estaduais e municipais

Instância governamental	Composição
CACS Estaduais	3 representantes do Poder Executivo estadual, dos quais pelo menos 1 do órgão estadual responsável pela educação básica; 2 representantes dos Poderes Executivos municipais; 2 representantes do Conselho Estadual de Educação; 1 representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); 1 representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); 2 representantes dos pais de alunos da educação básica pública; 2 representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas; 2 representantes de organizações da sociedade civil; Se houver: 1 representante das escolas indígenas e 1 das escolas quilombolas;
CACS Municipais	2 representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente; 1 representante dos professores da educação básica pública; 1 representante dos diretores das escolas básicas públicas; 1 representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas; 2 representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

	2 representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 indicado pela entidade de estudantes secundaristas. 1 representante do respectivo Conselho Municipal de Educação (CME); 1 representante do Conselho Tutelar; 2 representantes de organizações da sociedade civil; 1 representante das escolas indígenas; 1 representante das escolas do campo; 1 representante das escolas quilombolas.

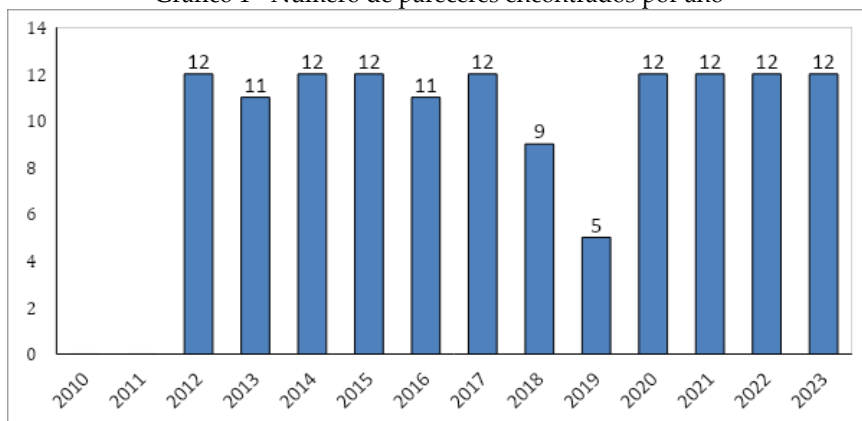
Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei n 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020).

Apesar da composição diversificada, a maioria dos conselheiros representam o poder executivo ou órgãos e secretarias ligadas a ele. Outro ponto preocupante refere-se à formação dos conselheiros pois, segundo Bassi e Camargo (2009, p.109), os documentos analisados pelo CACS possuem “[...] linguagem contábil de difícil entendimento [...]” o que somado ao “[...]despreparo dos conselheiros[...]” tornariam a atuação dos conselhos “[...] inócua no exercício do controle social [...]”.

O CACS em Corrente: breve panorama dos pareceres

Foram coletados 132 pareceres de 2010 a 2023, sem resultados nos dois primeiros anos, conforme gráfico 1. Analisou-se as decisões do conselho, número de conselheiros participantes por reunião e a frequência da troca de presidentes.

Gráfico 1 - Número de pareceres encontrados por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico 1, nos 12 anos de coleta, houve momentos de ausência de pareceres (anos 2013, 2016, 2018 e 2019), o que pode sugerir ausência das reuniões mensais ou de catalogação dos documentos na plataforma. Em análise dos pareceres do CACS, não há detalhamento dos dados analisados, é informado o mês de referência do documento e em um texto breve apresenta a decisão tomada que pode indicar aprovação, aprovação com ressalvas ou reprovação. Dentre os documentos coletados, 131 apresentam parecer favorável e somente um traz aprovação com ressalvas. Os pareceres também apresentam a data em que foi realizada a assembleia, nomes digitados dos participantes seguidos de suas assinaturas e a partir de novembro de 2017, trazem também os números do Cadastro de Pessoa Física dos participantes e o grupo que cada um deles representa. A assembleia ocorre 1 ou 2 meses após o mês de referência.

Quanto ao número de participantes, segundo a PORTARIA-GP nº 153 de 29 de março de 2021, a qual documenta a lista dos nomeados pelo prefeito para compor o CACS de Corrente, com mandato de dois anos, os órgãos e grupos sociais representados no conselho atendem a legislação vigente compondo um conselho com 22 membros no total. No entanto, analisando as assinaturas na ata, percebe-se que o número de participantes varia entre 5 e 7 pessoas,

predominando a participação feminina por reunião. Houve 5 trocas de presidentes no período avaliado.

Considerações finais

Conclui-se que os CACS são importantes dentro do sistema educacional estadual e municipal, pois permite que vários grupos sociais possam atuar na fiscalização do uso dos recursos destinados à educação. Algumas deficiências que existiam na legislação do CACS Fundef, quanto a escolha dos conselheiros e os limites de sua atuação, foram corrigidas no Fundeb, mostrando um amadurecimento desse sistema que é socialmente positivo. No entanto, algumas questões ainda precisam ser revistas, como a falta de detalhes no documento que impede que o leitor entenda como os recursos foram aplicados ou porque o parecer foi desfavorável. Outro ponto observado é o baixo número de participantes das assembleias, uma vez que há titulares e vices, não justificando um quórum com menos da metade do número total de componentes do CACS.

Referências

BASSI, M. E.; CAMARGO, R. B. Participação e controle social no FUNDEF e no FUNDEB. *Poiésis*, Tubarão/SC, v.2, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 8.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Lei Nº14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

CONCEIÇÃO, S. H. FIALHO, N. H. Financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 783-806, set./dez. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CONSELHO ESCOLAR: A DEMOCRACIA NO SEIO DA ESCOLA

Antônio José Viana da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
euantoniano@gmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão
svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: Este estudo pretende apresentar uma discussão em torno do resultado de uma pesquisa que foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) cujo objetivo foi analisar como se materializa a participação do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA, buscando apreender mecanismos que favorecem tal participação, bem como possíveis contribuições para a qualidade do atendimento educativo e para a qualidade da educação. O estudo, que se insere na abordagem qualitativa, adotou a análise de conteúdo (Bardin, 1997; Franco, 2000), e um olhar dialético (Kosik, 1976) na análise fenomênica. A análise dos documentos e das falas dos entrevistados trouxe como principal evidência a constatação de que, embora a escola possua um Conselho Escolar, não foi possível encontrar registro de ação efetiva dessa instância colegiada, o que permite inferir que a participação da comunidade escolar por meio da sua instância representativa denota uma cultura com pouca participação social na tomada de decisões sobre questões fundamentais da organização do sistema de gestão escolar, principalmente em suas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Palavras-chaves: Gestão Democrática; Conselho Escolar; Participação

Introdução

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa de Mestrado, foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com aderência à linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, cujo objetivo foi analisar como se materializa a participação do Conselho Escolar (CE) na perspectiva da Gestão Democrática em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA, buscando apreender mecanismos que favorecem tal participação, bem como possíveis contribuições para a qualidade do atendimento educativo e para a qualidade da educação.

O estudo trata de uma temática presente nos principais debates educacionais, que tem sido discutida tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Autores como, Dourado (2006), Paro (2010), dentre outros, vêm publicando estudos no âmbito desta temática, mostrando a complexidade que envolve a gestão escolar, particularmente no que se refere à abertura de espaços à participação na tomada de decisões.

Assim, a abordagem teórica que discute a gestão no espaço/tempo escolar contribui para a apreensão da importância e da relevância das instâncias colegiadas que podem fortalecer a democracia no âmbito educacional, particularmente por via do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em escolas de redes públicas de ensino, objetivando a qualidade da educação.

Desse modo, em consonância com o que defende Paro (1986) que ressalta “[...] a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública”, a escolha desta temática perpassa pela relevância social e política, por situar-se na esfera discursiva da função social da escola, com foco nas instâncias colegiadas. Igualmente, por trazer o debate às instituições que discutem e defendem uma educação que assegura a qualidade do ensino a partir da visão democrática.

Discussão dos dados

Os resultados e/ou evidências aqui apresentados são contribuições colhidas a partir de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações, cotejando com a literatura escolhida para fundamentar as discussões relacionadas ao objeto pesquisado.

Assim, no que se refere ao Conselho Escolar enquanto órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização, uma importante evidência é quanto à sua constituição no âmbito da escola pesquisada, que segue uma estrutura de acordo com os documentos oficiais que o norteiam e com os modelos apresentados pelo Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), ou seja, o Conselho Escolar da escola *lócus* da pesquisa é formado por representantes para cada categoria. No entanto, quanto ao seu funcionamento, considerando seu nível de atuação, percebemos que não há ação efetiva por parte do órgão colegiado, tendo em conta que os depoimentos, assim como a observação realizada e os documentos analisados, são reveladores de que embora o Conselho escolar esteja oficialmente constituído, com seus componentes, não foi possível identificar um calendário de reuniões, nenhuma ata com registros sobre Reuniões/ Assembleias objetivando alguma ação relacionada às funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, própria do Conselho Escolar. Sobre a importância do Conselho Escolar, Mattedi (2018) assevera que “para o Conselho Escolar se transformar num espaço rico de possibilidades democráticas é preciso construir uma nova cultura baseada no exercício da democracia, do diálogo e da participação no espaço escolar, resgatando a cidadania nos processos decisórios”.

Quanto às funções do CE, a pesquisa teve como evidência, tendo em conta os relatos dos entrevistados, que o CE, enquanto órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização, não tem participação na tomada de decisões, tendo em conta que não são

convocados/convidados para participar de reuniões com pautas definidas e relacionadas às atividades da escola.

Contrapondo essa limitação do CE com relação as suas funções, Werle (2003) ressalta que o “Conselho Escolar é um espaço para desenvolver a confiança social e a igualdade política; espaço de partilha, na medida em que todos os segmentos da comunidade escolar sentam-se lado a lado”.

Outro achado da pesquisa é que não há formação aos agentes que compõem o Conselho Escolar. Fato que pode ser uma das causas que fragiliza o órgão colegiado, tendo em conta que a formação proporciona o fortalecimento do órgão a partir dos encontros e das temáticas que possam favorecer o entendimento com relação ao papel do conselheiro, estrutura e funcionamento do Conselho Escolar

Assim, o estudo revelou que o CE atende somente às exigências burocráticas, por meio do documento que o constitui, voltando-se às prerrogativas meramente normativas e que, embora composto por nomes que, supostamente, passaram por um processo de escolha para representar cada categoria que compõe o órgão colegiado, na prática não há atuação do CE como órgão colegiado.

Metodologia

O estudo utilizou-se da abordagem qualitativa para a coleta, sistematização e análise dos dados, objetivando a apreensão do objeto pesquisado. Essa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994) “permite transcender as reflexões preliminares sobre o assunto, por meio do exercício da intersubjetividade, ou seja, pela percepção compartilhada entre pesquisadores e interlocutores”.

Os instrumentos e procedimentos utilizados, incluindo observação no campo empírico e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos pertencentes à organização do sistema de gestão escolar, particularmente gestores escolares, professores e membros do Conselho Escolar, garantiram a coleta de dados relevantes para a

apreensão do objeto de estudo. Na análise dos dados fenomênicos, consideramos todas as informações, das mais formais (do ponto de vista, fundamentadas em teorias) às mais comuns (fundamentadas em achismo ou experiência).

Considerações finais

No contexto da gestão democrática, uma das principais discussões da atualidade, a discussão proposta neste texto tem como pretensão contribuir para a construção do conhecimento e aprofundar o debate sobre a democracia no âmbito escolar com foco no papel do Conselho Escolar como órgão colegiado que pode favorecer a participação colegiada no âmbito da escola.

Esta discussão nos possibilita entender o quão é necessária a descentralização de poder, em especial, no âmbito da gestão escolar, a partir de órgãos colegiados como o Conselho Escolar, tendo em conta que este pode possibilitar uma cultura organizacional voltada para o que preconiza, verdadeiramente, a CF de 88 em seu Art. 206, VI, e outros documentos oficiais que seguem em defesa da Gestão Democrática da educação e da escola pública.

Assim, com as evidências encontradas pelo estudo: falta de participação do CE nas decisões da escola; a ausência de formação aos conselheiros e a cultura de centralização nas decisões que a escola adota, o estudo permitiu afirmar que a gestão da escola pesquisada caminha na contramão da gestão democrática participativa, principalmente pelo vazio que constitui o espaço/tempo do Conselho Escolar enquanto instância que representa e reúne representatividades da comunidade escolar.

É preciso ressaltar que a democratização da escola implica diferentes caminhos a trilhar e ações circunscritas ao alcance pleno de uma escola democrática que precisam ser levados em conta. Nesse sentido, a necessidade de diálogo com a comunidade escolar, precisa dar sentido à organização da gestão, como imperativo fundamental para a participação da comunidade escolar por meio de suas instâncias colegiadas.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- MATTEDI, Verônica. **Conselhos Escolares e Gestão Democrática**: ranços, avanços e possibilidades. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR- MA: UMA ANÁLISE DAS BASES NORMATIVAS

Helinelma Serejo Camara

UFMA

helinelma.serejo@discente.ufma.br

Eweny Cristina Moraes Figueredo

UFMA

eweny.cristina@discente.ufma.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar se as bases normativas que compreendem a criação do Conselho Municipal de Educação – CME do município de Paço do Lumiar – MA o constituem como mecanismo democrático na formulação e gestão de políticas educacionais no município. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa e como instrumentos de pesquisa elegemos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental que nos permitiu estudar as leis de implantação do CME e com base nos referenciais teóricos escrutinar como as representações dentro da lei viabilizam a gestão democrática das políticas educacionais. Observamos que a Lei de implantação do Conselho privilegia a participação de representantes do Poder Público fragilizando um dos princípios da gestão democrática que é a diversidade de representações que possibilitem um amplo debate dos problemas educacionais do município.

Palavras- chave: Conselho Municipal de Educação. Gestão Democrática. Políticas Educacionais.

Introdução

No contexto de redemocratização, municipalização e descentralização que ganharam impulso nas décadas de 1980 e 1990 os Conselhos Municipais de Educação passaram a ter um papel importante na efetivação da participação da sociedade civil

na formulação e controle das políticas educacionais, configurando-se como um espaço de articulação entre a população e os governantes. Os Conselhos Municipais de Educação(CME) como órgãos normativos, consultivos e deliberativos do Sistema Municipal de Ensino(SME) são compostos por representantes do Poder Executivo e dos vários segmentos da sociedade civil, devendo se constituir em espaços plenos de participação.

Assim, dada à importância dos CME na gestão do ensino, a realização desta pesquisa analisou se as bases normativas que compreendem a criação, implantação e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Paço do Lumiar o constituem como um espaço para a gestão democrática das políticas públicas da rede de ensino, objetivando a oferta de uma educação de qualidade no município.

Metodologia

Fizeram parte de nosso percurso metodológico de cunho qualitativo, a revisão bibliográfica, pois nos permitiu por meio de uma série de estudos prévios que serviram como ponto de partida, situar a pesquisa delineando o tema abordado e a pesquisa documental assumiu papel importante em nossa investigação, visto que uma das fontes de dados da temática abordada foram os documentos oficiais, como a Lei orgânica do município de Paço do Lumiar (PAÇO DO LUMIAR, 1990), lei de Implantação do Sistema de Ensino e do Conselho de Municipal de Educação desse município(PAÇO DO LUMIAR, 2013).

Resultados e discussão

O processo de municipalização do ensino fundamental possibilitou a Paço do Lumiar autonomia para organizar seu SME, tendo o CME como um dos instrumentos para essa organização. A Lei 486/2013 vincula o CME-PL à SEMED “com objetivo de

proceder à estruturação do Sistema Municipal de Educação” e concebe-o como:

[..]um órgão permanente, colegiado e de decisões e de análise dos problemas da Educação do Município e tem caráter democrático, participativo e autônomo. Constitui-se, portanto, como órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador do cumprimento das ações educativas previstas no Plano Municipal de Educação.

Segundo a Lei 486/2013, o Conselho é concebido como um dos instrumentos da gestão democrática das políticas educacionais do município, tendo o PME como documento norteador das ações dessa política. A gestão democrática como princípio do ensino público deve estar disposta nas legislações que regem os sistemas de ensino

[...] portanto, a análise sobre a efetivação do princípio da gestão democrática, nos termos constitucional e legal, implica, inicialmente, a identificação dos instrumentos legais e normativos sob os quais os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, assim como as IPES, regem a matéria. (BRASIL, 2014, p.24)

Assim, a partir da análise da Lei orgânica municipal, as Leis que dispõem sobre a criação do SME e CME, considerando-os como dispositivos próprios para legislar a gestão democrática da educação no município de Paço do Lumiar, organizamos o quadro abaixo:

Lei	Princípios
Lei Orgânica	Não há nenhum parágrafo destinado à gestão democrática.
Lei do SME (nº475)	Art. 5º - As ações da Secretaria Municipal de Educação pautar-se-ão pelos princípios de gestão democrática, produtividade, racionalidade sistêmica e autonomia das unidades de ensino, priorizando a descentralização das decisões pedagógicas e administrativas. Art. 6º – As unidades de ensino da rede pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental elaborarão, sob a supervisão do Conselho Municipal de Educação, sua proposta pedagógica e a atualizarão periodicamente, dentro dos parâmetros da política educacional do Município e de progressivos graus de autonomia, e contarão com um

	regimento escolar aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação.
Lei do CME (nº486)	Parágrafo primeiro- O Conselho Municipal de Educação é um órgão permanente, colegiado e de decisões e análise dos problemas da educação do Município e tem caráter democrático, participativo e autônomo. Constitui-se, portanto, como órgão deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador do cumprimento das ações previstas no Plano Municipal de Educação. Art. 2º- O Conselho Municipal de Educação, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, terá sua estrutura organizacional prevista nesta lei de forma democrática, participativa e em caráter de entidade pública. Art. 13- o Conselho Municipal de Educação terá autonomia em suas decisões.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A Lei Orgânica não traz em seus artigos a gestão democrática como princípio do ensino público, conforme a CF de 1988 e a LDB 9.394/96, o que compromete a materialização da gestão compartilhada e participativa do projeto educacional do município, pois a Lei orgânica é o ato legislativo relevante, pois determina as orientações fundamentais para organização política do Município e os princípios para a Administração Pública e, ainda:

[...] a natureza da lei é a de formalizar e legitimar, fundada em nossa identidade cultural e política, os valores da cidadania que queremos. A natureza, o objeto próprio da lei, fundado em nossa identidade cultural e política, nos princípios e valores da cidadania, é o da definição de objetivos e diretrizes gerais, dos limites das liberdades, dos direitos e deveres da cidadania, do que pode e do que não pode. Ou seja: a lei define a intencionalidade, o horizonte a alcançar, o caminho a percorrer e seus limites, a partir dos valores nacionais. (BORDIGNON, 2009, p.117)

De acordo com Soares (2017), se a Lei orgânica, que é o instrumento que direciona as ações administrativas locais, não faz referência a princípios como a autonomia, participação e emancipação ou a espaços colegiados que primam pela participação da sociedade nas decisões de caráter público, tais

como os Conselhos (órgãos de representatividade social e deliberação plural), a legitimidade destes fica comprometida.

As Leis de criação do SME e CME-PL fazem menção à gestão democrática como princípio das ações dos mesmos e categorias como autonomia, descentralização e participação são encontradas nas leis, mas verificamos que as Leis não aprofundam outras questões inerentes à gestão democrática e participativa, especialmente a Lei do SME, que se volta mais para a autonomia das unidades de ensino e coloca o Conselho como um “órgão normativo, fiscalizador e consultivo”, mas não se refere a este como órgão de participação, mobilização e controle social deixando de fortalecer o CME como um espaço de deliberação coletiva na busca pela qualidade da educação.

Sobre a composição do Conselho a Lei 486 em seu artigo 4º declara que o Conselho será composto dos seguintes membros e seus suplentes:

- I- um representante dos professores municipais, eleito pelos seus pares ou indicado pelo órgão representativo de classe;
- II- um representante dos pais com escolaridade que corresponda, no mínimo, ao ensino médio, integrante do Colegiado Escolar ou da diretoria da Caixa Escolar, eleito por seus pares para este fim;
- III- um representante dos funcionários técnicos administrativos das escolas públicas municipais;
- IV- um representante dos diretores das escolas municipais;
- V- um representante indicado pelo Poder Legislativo, independentemente de possuir mandato eletivo;
- VI- um representante da Secretaria Municipal de Educação;
- VII- um representante indicado pelo Poder Executivo com formação jurídica e registro no respectivo órgão de classe.

Para Bordignon (2009), a composição dos conselhos precisa ser constituída por representantes da pluralidade social, aliando o saber acadêmico e o saber popular. A proporcionalidade entre os segmentos e a representatividade são pontos cruciais para que o Conselho seja um espaço democrático. A participação entre representantes da sociedade civil é vista como diminuta, se

considerarmos que na lei 486 a maioria dos conselheiros tem alguma ligação com o Poder Público, principalmente o Executivo, pois

a composição do conselho deve representar o Sistema de Ensino: dirigentes, profissionais da educação, familiares e estudantes. A presença de outras representações, como associações comunitárias, conselhos tutelares e outros também são desejáveis e começam a ser adotadas. As presenças de representantes dos poderes Judiciário e Legislativo podem ser contempladas, desde que sirvam para a expressão do olhar sobre as questões jurídicas e legais, não para o exercício de influência de um poder sobre o outro. (BORDIGNON, 2009, p.70).

Os Conselhos se propõem a serem órgãos da esfera pública de intermediação na qual estejam presentes membros da sociedade civil e, conforme Bordignon (2009, p.70), essa composição deve representar o Sistema de Ensino: dirigentes, profissionais da educação, familiares e estudantes. A presença de outras representações, como associações comunitárias, conselhos tutelares e outros também são desejáveis e começam a ser adotadas.

Conclusões

A gestão democrática no CME é fragilizada pelo fato de, em sua composição, conforme sua lei de implantação, ter maior número de representantes do Poder Público do que da sociedade civil e de faltarem outras representações que compõem o SME e a comunidade. É papel do Conselho investir tempo e esforços para garantir a gestão democrática da política educacional, mobilizando a sociedade a participar dos debates dos problemas educacionais do município. A falta de conselheiros que diversifiquem as categorias reduz a representatividade dentro do CME, uma vez que os representantes não dão/são a voz dos representados.

Dessa maneira, ao tratar da representatividade no Conselho, constatamos que o mesmo prima por ter a presença de diferentes concepções, diferentes olhares que expressam ou deveriam expressar os interesses do segmento representado sobre as

temáticas trazidas para análise e ao mesmo tempo ter em vista que as decisões são tomadas coerentemente de forma a garantir a qualidade da educação. Para isso, assumir papel como representante significa assumir um papel político e, ainda, “a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (CURY, 2007, p.494)”.

Para além da participação dos conselheiros que representam diversas categorias, o Conselho tem o papel de atingir os segmentos não representados, envolvendo tanto os sujeitos participantes das organizações representadas quanto os setores não organizados, fazendo chegar até eles o que se discute e o que se decide no Conselho, pois estes também têm algo a dizer e é papel do Conselho ouvi-los.

Referências

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **Presidência da República**, Casa Civil: Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 13 de setembro de 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

PAÇO DO LUMIAR (MA). **Lei Orgânica Municipal**. Câmara Municipal, 1990.

PAÇO DO LUMIAR (MA). **Lei nº475, de 19 de fevereiro de 2013.** Autoriza a criação do Sistema Municipal de Ensino de Paço do Lumiar- MA, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

PAÇO DO LUMIAR (MA). **Lei 486, de 03 de abril de 2013.** Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM A TRISSOMIA 21 (T21) NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICAS

Kelly Cristina Oliveira Gomes Silva

Uneb/Bahia

kelly-pepy@hotmail.com

Gildaite Moura de Queiroz

Uneb/Epods/Bahia

gqueiroz@uneb.br

Resumo: O presente texto tem por finalidade compartilhar dados oriundos de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XI, Serrinha-BA, cuja objetivo geral foi o de identificar e analisar habilidades/aprendizagens sobre a leitura e a escrita de uma criança com T21 no 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, o trabalho ancorou-se em aportes teóricos como Soares (2017); Ferreira e Teberosky (1985); Pimentel (2012) e outros. O estudo foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, utilizando como técnica de coleta de informações o questionário aberto realizado com a professora alfabetizadora pelo aplicativo *WattsApp*. Os resultados evidenciaram a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, pela professora/escola, e o uso de estratégias metodológicas para o desenvolvimento intelectual da criança com T21. Além disso, indica o pouco conhecimento da criança acerca do sistema de escrita alfabética. Com o estudo é possível ratificar avanços no processo de alfabetização de crianças com deficiência à luz de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagens Leitura e Escrita. Trissomia 21.

Introdução

Todo ser humano possui capacidades particulares e cada um vive e corresponde ao meio de acordo com sua maneira de ser, por isso é importante pensar na organização da escola e currículo de modo a construir experiências educacionais inclusivas.

Tendo em vista essa compreensão, o presente trabalho parte do olhar atento de uma mãe e professora em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, com relação à aprendizagem da leitura e da escrita do filho/educando, na perspectiva de uma educação escolar de participação no currículo escolar. O estudo apresentado sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XI, Serrinha-BA, teve como objetivo identificar e analisar habilidades/aprendizagens sobre a leitura e a escrita de uma criança com T21 no 1º ano do ensino fundamental.

Diante disso, ao compreender sua importância no campo acadêmico, político, social e profissional, o presente texto após esta **Introdução** segue compartilhando os **Materiais e Métodos** utilizados na pesquisa, bem como a **Discussão de dados**, parcialmente apresentados nesta versão. Desse modo, apresentamos as conclusões do estudo na expectativa de consolidar uma perspectiva crítica e transformadora para o espaço escolar onde educandos com T21 estejam inseridos.

Materiais e Métodos

O estudo doravante compartilhado emergiu do seguinte questionamento: quais habilidades/aprendizagens sobre a leitura e a escrita de uma criança com T21 são possíveis identificar no 1º ano do ensino fundamental?

Para o desenvolvimento da pesquisa, o caminho metodológico utilizado foi o da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, feita por meio de um questionário aberto, realizada através do aplicativo *WhatsApp* para atender as

necessidades do sujeito. A pesquisa foi realizada nos dias 20 e 21 de junho de 2023. A análise e interpretação de dados se deram a partir da transcrição das respostas do sujeito, ou seja, a professora da criança implicada na pesquisa, identificada aqui como LR, a fim de garantir o anonimato assegurado na investigação.

O *locus* da pesquisa foi uma escola privada que trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada no município de Serrinha-BA, na área urbana.

Discussão de Dados

Os dados obtidos são informações colhidas a partir da entrevista feita com a professora LR, permeadas por uma análise e discussão fundamentadas nos autores estudados. A organização desse debate se dá através de três eixos extraídos do instrumento de entrevista, a saber: **Eixo I** – Concepção sobre Trissomia 21 e inclusão da criança na sala de aula; **Eixo II** – Formação dos professores e a prática pedagógica com a criança com Trissomia 21 e **Eixo III** – O reconhecimento das aprendizagens do aluno com trissomia 21 e a importância da família.

No tocante ao **Eixo I**, sobre a concepção da Trissomia 21, a professora LR compreende como “uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo, o que acarreta variável grau de atraso no desenvolvimento motor, físico e mental”. Com a afirmação de LR identificamos a importância de o professor estudar sobre a deficiência da criança. Outro ponto observado é a necessidade de diálogo com as demais crianças para entenderem sobre especificidades da criança com T21, contribuindo para sua socialização e, mais ainda, para a convivência e interação com os pares.

A professora valida a importância da mediação e interações entre crianças com e sem deficiência. Com relação a isso, Orru (2017, p. 67) afirma sobre a inclusão trazer “[...] benefícios tanto para o aluno com deficiência quanto para aquele sem deficiência,

pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias e mais colaborativas [...].

Quanto ao **Eixo II** sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento pedagógico da criança com deficiência, a professora LR indicou a busca de meios para desenvolver esse trabalho acreditando sempre no potencial da criança e no seu de aprender, entendendo a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de todos de acordo com sua realidade. Ademais, para LR: “o ambiente precisa ser adaptado às necessidades do aluno, com materiais didáticos adequados, priorizando a criança, independente do grau de deficiência física e intelectual” (LR, 2023). Frases como essa indicam a importância do investimento de LR no campo da formação docente e os reflexos no exercício da docência.

Acerca do **Eixo III**, a professora reconhece a necessidade de práticas pedagógicas e estratégias de ensino particularizadas para a criança com deficiência em questão, partindo do princípio de que os conteúdos do ensino regular devam ser mantidos, para que exista igualdade de experiências e oportunidades de aprendizagem e todos se beneficiem das ações educativas (Minetto, 2008).

A professora LR também enfatiza as aprendizagens construídas por Joaquim no campo da leitura e escrita e a necessidade de contextualizar as atividades à sua realidade para tornar o aprendizado mais concreto. A criança possui conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética, identificando e nomeando vogais e algumas consoantes com segurança, tendo por base a relação letra-fonema, sobretudo com a mediação da professora. Frente aos aspectos analisados, os dados evidenciam estratégias metodológicas, como a mediação, como potencializadora do desenvolvimento intelectual da criança com T2. Concluímos sobre a importância de explorar ao máximo cada experiência de aprendizagem da criança, conhecendo suas limitações para trabalhar seus potenciais de forma mais assertiva.

Conclusões

O presente artigo teceu considerações importantes a respeito da alfabetização de crianças com Trissomia 21 e inclusão escolar, sendo esta última um elemento socializador de culminância para a aprendizagem em suas diversas formas. A pessoa com Trissomia 21 tem o ritmo de aprendizagem mais lento, logo as etapas precisam ser respeitadas. Inteligência, memória e possibilidade de aprender podem ser desenvolvidas com estímulos adequados.

Embora existam diversas pesquisas científicas em diferentes áreas, é importante admitir a inexistência de um método específico para ensinar as crianças com T21. Cada criança requer uma forma de intervenção específica e individual, não apenas na etapa de alfabetização, mas também nas séries subsequentes. Assim sendo, é possível inferir sobre o fato de pensar nas características individuais de cada pessoa, ser indispensável para propiciar o desenvolvimento do seu equilíbrio emocional, de sua autoconfiança e oferecer condições essenciais à sua integração no meio social.

O estudo não finda com as discussões sobre a temática, mas se torna um convite a pensar outros aspectos fundamentais, para legitimação e garantia dos direitos de aprender do educando com deficiência, de modo a terem suas aprendizagens potencializadas e consolidadas. A alfabetização é um desafio para os alunos com deficiência intelectual, logo é uma questão urgente para a perspectiva de garantir uma educação de qualidade para todos e o bem-estar de alunos, famílias e educadores.

Referências

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpx, 2008

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão:** os desafios das diferenças no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down na escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: vozes, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.

CONTOS INFANTIS: UMA JANELA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Maria Luiza Santos Gama

Universidade Estadual do Maranhão

mariagama@professor.uema.br

Jocineyde Narianny Gonçalves dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão

nariannylove@hotmail.com

João Pedro da Silva Lima

Universidade Estadual do Maranhão

joao.lm022@gmail.com

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar os resultados do projeto Contos Infantis: a Magia das Palavras, cujo objetivo é proporcionar aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental através da contação de histórias e leitura de contos infantis, a oportunidade de melhoria da alfabetização e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, aguçando o potencial cognitivo e criativo, buscando o alargamento dos horizontes sociais e culturais, possibilitando, assim, sua formação crítica e emancipadora. O projeto foi planejado e implementado para atender alunos do 4º ano do E.F. que foram prejudicados pela pandemia da Covid-19, e pela falta do ensino presencial não conseguiram acompanhar o conteúdo curricular destinado para sua faixa etária e ano escolar. São 50 crianças participantes de duas turmas do 4º ano, A e B. A maioria possui alguma dificuldade na leitura e escrita. A metodologia utilizada no projeto para o ensino e aprendizagem dos alunos é a leitura e reescrita de contos infantis e atividades interpretativas para aqueles que já sabem ler e escrever e diferenciadas para os que ainda não são alfabetizados e possuem transtornos de aprendizagem. Num período de 8 meses de ensino os resultados são visíveis na ampliação do vocabulário, da melhoria no nível de leitura, especialmente de 15 alunos que não sabiam ler e interpretar o texto lido, assim como a respectiva escrita. Nas produções os alunos usaram a imaginação e criaram muitas histórias diferentes. No final do primeiro semestre de 2024 houve a culminância

parcial dos trabalhos com apresentação dos livros de reconto dos grandes contos infantis.

Palavras-chave: Contos infantis. Alfabetização. Leitura. Escrita.

Introdução

As crianças das camadas mais pobres, quando entram na escola, encontram sérias dificuldades para dominar as regras básicas desse novo ambiente. A escola pública brasileira e maranhense historicamente não se preparou para atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que deveriam ter iniciado seu processo de escolarização na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, organizada para atender às crianças de 0 a 5 anos, proporcionando a sua inserção na cultura escolar. Quando a criança não ingressa na educação infantil, na faixa etária apropriada, toda a cultura escolar aparece como estranha à realidade dessa criança pobre.

Esse estranhamento tende a retardar a aprendizagem de leitura e escrita das crianças que aprendem de forma mais lenta devido à dificuldade de adaptação ao novo ambiente. O que ocorre de forma mais rápida com as crianças de outras classes sociais.

É para essas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, quando já deveriam ter o domínio dessas habilidades, que o projeto Contos Infantis: a magia das palavras se destina, com a finalidade de inserção, reforço e aprimoramento dessas habilidades como aprendizagem básica para outros conhecimentos.

A característica principal desse projeto é oferecer atividades complementares de leitura e escrita procurando aprofundar o que a escola já está ensinando, tendo o cuidado de atender ao planejamento do componente curricular de Língua Portuguesa e das professoras da escola campo da atividade de extensão proposta.

O Projeto foi elaborado para ajudar crianças que estão cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, na U.E.F. Manoel Alves de Abreu, da rede municipal de ensino da cidade de Bacabal, que foram prejudicados diretamente pela pandemia do Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. Elas estão no 4º ano do E. F. em duas turmas: 4º ano A e B, e possuem inúmeras dificuldades de aprendizagem e algumas dessas crianças também possuem transtornos de aprendizagem.

Com o propósito de mudança para a melhoria da alfabetização dos alunos atendidos no projeto, nosso objetivo é proporcionar aos alunos do 4º ano do E.F. através da contação de histórias e leitura de contos infantis, a oportunidade de melhoria da alfabetização e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, aguçando o potencial cognitivo e criativo, buscando o alargamento dos horizontes sociais e culturais possibilitando, assim, sua formação crítica e emancipadora.

Metodologia

No primeiro semestre de 2024, utilizamos para a leitura das crianças os contos infantis: A Bela Adormecida, O leão Cordélio, Cinderela, João e Maria, Branca de Neve, Os Três Porquinhos, Alice no País das Maravilhas, Rapunzel, Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho. A leitura desses contos foi realizada de forma coletiva, com as cadeiras em círculo e as crianças no centro. Cada uma lia uma parte da história, em sequência. Ao final, liamos novamente o conto, dando ênfase aos aspectos mais importantes, passando em seguida para os detalhes.

Foram adotadas várias atividades para o desenvolvimento do vocabulário das crianças, como por exemplo, a pesquisa do significado de palavras que eles identificavam no texto, mas que não conheciam. Também o reconto da história, levantamento de situações que os personagens viveram/fizeram, enfatizando aquilo que crianças não deveriam fazer; por exemplo, no livro da Chapeuzinho Vermelho, eles identificaram que ela andou sozinha

pela floresta, falou com estranhos etc. Enquanto na história, Cachinhos Dourados, ela entrou na casa de estranhos, comeu, dormiu etc.

Em outra atividade, eles escreveram um “pedido de desculpas ao Lobo Mau”, criando situações em que ele não seria tão vilão assim, já que só estamos acostumados a ouvir a versão do chapeuzinho vermelho. Nas produções usaram a imaginação e criaram muitas histórias diferentes.

Para as crianças que têm transtorno e dificuldades de aprendizagem, iniciamos atividades com o alfabeto e as sílabas simples.

No final do primeiro semestre de 2024 aconteceu a culminância parcial dos trabalhos desenvolvidos com apresentação dos livros de reconto dos grandes contos infantis. Eles escolheram as histórias que gostariam de recontar, desenharam as capas e escreveram o conteúdo das histórias em livros confeccionados em papel cartão. Toda a escola foi convidada a prestigiar a exposição dos livros e eles ficaram responsáveis também pela explicação das obras ao público presente. Também apresentaram o “projeto Minha Família, meu orgulho”, onde por meio de redações contaram como são suas famílias, o que gostam e o que lhes dar orgulho. Fizeram maquetes e desenhos para exposição que contou com a presença de alunos pais e professores.

Discussão dos dados

Todas as atividades de leitura e escrita (círculo de leitura: coletiva e individual, conto e reconto das histórias, desenvolvimento do vocabulário e criação de novas histórias) realizadas com as crianças teve como instrumento os contos infantis utilizados no primeiro semestre de 2024: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cachinhos Dourados, Rapunzel, os Três Porquinhos, Alice no País das Maravilhas, Cinderela, Bela Adormecida, João e Maria, O Leão Cordélio e A Bela e a Fera. E a atividade de estudo e reflexão sobre “Minha Família, Meu

Orgulho". Além da criação dos livros de reconto pelas crianças com confecção de capas, desenhos, pinturas e escrita.

O leitor iniciante não tem idade; e cada fase de sua vida, é um bom momento para levá-lo a gostar de livros de ficção, pois as histórias estimulam o seu imaginário fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas (ZILBERMAN, 2012, p. 150).

A leitura torna-se de extrema importância na vida do indivíduo, a partir do momento em que ele adquire o hábito de ler e faz dele seu momento de prazer e de aquisição de conhecimentos de novas culturas.

Segundo Derridá (NASCIMENTO; 2015), literatura é aquele espaço onde é permitido dizer todas as coisas, sendo, ao mesmo tempo, essa ficção instituída e construída. A importância de formar leitores críticos está fundamentada na própria noção de democracia. Afinal, a linguagem não é utilizada apenas para transmitir informações, mas para firmar interesses, estabelecer níveis de dominação, fazendo o mundo dos signos, o mundo dos homens. Assim as discussões em sala de aula e as reflexões sobre as histórias de contos de fada que são contadas, se propõem permitir ao aluno uma percepção crítica da realidade.

Portanto, todo texto é vivo, é importante, ele importa para o leitor, que tem a capacidade de excitar outros textos, e de estimular conflitos produtivos no leitor (GARCIA, 1999). A escola pode ser um lugar privilegiado, se admitirmos que toda leitura é uma produção para mediatizar esta forma de articular conhecimentos, fomentando uso de linguagens e criando o espaço necessário para que o aluno se movimente como ser de linguagem.

Nas atividades do projeto as reflexões, estudo, leitura e escrita foram desenvolvidas em diálogo com diversos autores como: GRIMM (1986); JACOBS (2004); RAMOS (2007) e MACHADO (2018).

As atividades de ensino desenvolvidas com as crianças possibilitaram grande evolução na aprendizagem delas. Crianças

que não reconheciam o alfabeto, hoje estão na fase silábica-alfabética ou alfabética.

O projeto Contos Infantis: a magia das palavras atende a uma parcela de alunos que chegam ao final da primeira etapa de alfabetização sem saber ler e escrever suficientemente para prosseguir e obter sucesso na aprendizagem da alfabetização e o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social. Assim, estimulando a leitura e a escrita estamos contribuindo para que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo.

Figura 1 – Livros produzidos pelos alunos



Fonte: os autores, 2024

Figura 2 – Exposição das produções



Fonte: os autores, 2024.

Considerações finais

Desde novembro de 2023, quando o projeto Contos Infantis: a Magia das Palavras foi implementado na U.E.F. Manoel Alves de Abreu, as crianças que se encontravam cursando o 3º ano do E.F, é notório que elas evoluíram bastante. Muitas não sabiam ler e escrever. Algumas nem tinham o conhecimento das letras do alfabeto. Essas crianças que hoje encontram-se no 4º ano do Ensino Fundamental, foram muito prejudicadas no período da pandemia de covid-19, pois encontravam-se no jardim II, 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental, e por causa do isolamento social necessário, as crianças ficaram sem as aulas presenciais, passando de forma brusca para o ensino remoto que fez novas exigências às crianças e suas famílias. Para o enfrentamento desse novo desafio do ensino e aprendizagem remotos, também se fez necessário novos instrumentos de ensino e aprendizagem, como o uso da internet e de aparelhos eletrônicos, dentre eles, o celular, o tablete ou computador. A ausência de um ou mais desses aparelhos, tornou - se uma barreira para o acesso ao ensino online, impossibilitando

que os alunos assimilassem no período esperado, o conteúdo necessário para a aprendizagem adequada ao nível do seu ano escolar.

Apesar de algumas crianças lerem e escrevem bem, uma grande parte ainda não está alfabetizada. E isso é muito preocupante. Exatamente por isso o Projeto Contos Infantis: a Magia das Palavras tem contribuído para o avanço na alfabetização dos alunos.

Logramos êxito em algumas situações, mas ainda há muito trabalho a ser desenvolvido. Esperamos que até o final do ano de 2024 as crianças que têm transtornos de aprendizagem consigam aprender o alfabeto. E até o final do Projeto, concretizar nossa meta de alfabetizar no mínimo 50% dos alunos do 4º ano das turmas A e B.

Referências

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. **Branca de Neve e outros contos Grimm** – seleção e tradução de Ana Maria Machado; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JACOBS, Joseph. **Os Três Porquinhos**. Adaptação de Maria Luísa de Abreu Lima Paz. São Paulo: Girassol, 2004.

MACHADO, Maria Clara. **João e Maria e outros contos de Grimm/ Jacob Grimm, Wilhelm Grimm**. 3ª ed. Duque de Caxias: Petra, 2018.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a Literatura – “Notas de literatura e filosofia nos textos da desconstrução**. Coleção Crítica, História e Teoria da Literatura. 3. ed. São Paulo: Editora É Realizações, 2015.

RAMOS, Rossana. **200 dias de leitura e escrita na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Intersaberes, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOCENTE

Gabriela Oliveira dos Santos

Universidade do Estado da Bahia
santosgabriela194@gmail.com

Gildaite Moura de Queiroz

Universidade do Estado da Bahia
gqueiroz@uneb.br

Resumo: O estudo “Contribuições da literatura infantil para alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva docente”, traz um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/Campus XII-Serrinha e partiu da seguinte indagação: como trabalho com literatura infantil contribui para alfabetização de crianças do ensino fundamental-anos iniciais? O estudo de abordagem qualitativa teve inspiração na pesquisa de campo, sendo realizada através do dispositivo de coleta de informações a entrevista semiestruturada e a observação, realizada com duas professoras que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, de uma escola pública do Município de Teofilândia-BA, no período letivo do ano de 2024. As reflexões se deram a partir dos autores Soares (2004), Lajolo; Zilberman (1988) e Huderech (2009), dentre outros. Foi possível concluir que as professoras compreendem a importância e a contribuição que a literatura infantil repercute na alfabetização e nas práticas pedagógicas; que as ações formativas necessitam de maior aprofundamento teórico do campo da alfabetização, para que possam articular, de forma consciente e autônoma, a relação conhecimento teórico-prático; que é necessário maior participação da família para mobilizar o interesse e desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças.

Palavras-Chave: Literatura Infantil. Alfabetização. Prática pedagógica.

Introdução

O processo de alfabetização é de fundamental importância e vai muito além do ato de ler e escrever, pois, ajuda a criança fazer suas próprias descobertas sobre o mundo letrado, de forma a superar dificuldades e construir meios para adquirir/consolidar o seu próprio conhecimento histórico, social e cultural. A literatura infantil desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, podendo auxiliar de diferentes maneiras em benefício do processo educativo, uma vez que oferece à criança uma variedade de gêneros textuais que contribuem para a aprendizagem da leitura, escrita e compreensão do mundo ao seu redor, de maneira significativa e prazerosa, posto que estimula a imaginação e a criatividade das crianças.

O interesse pelo estudo surgiu do projeto de intervenção pedagógica realizado no Estágio Supervisionado do Componente Curricular Pesquisa e Estágio III - Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência induziu aprofundar o conhecimento acerca do tema, e resultou no TCC do curso de Licenciatura da Uneb/DEDC/Campus XI-Serrinha-BA, que partiu da indagação: como o trabalho com a literatura infantil contribui para a alfabetização de crianças do ensino fundamental – anos iniciais? Os objetivos do estudo foram: compreender a contribuição do trabalho com a literatura infantil na alfabetização de crianças do ensino fundamental – anos iniciais; e refletir sobre o trabalho pedagógico com alfabetização no ensino fundamental- anos iniciais.

Metodologia

O caminho metodológico foi ancorado na abordagem da pesquisa qualitativa, com inspiração na pesquisa de campo, posto que nos permite examinar as atividades desenvolvidas e nos aproxima da realidade local, uma vez que o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, oportunizando que tenha experiência direta com a situação de estudo (Gil, 2002, p.53).

Como procedimentos para coleta de informações se utilizou a observação, que permitiu vivenciar o local da pesquisa através dos sentidos que para além de ver, ouvir e sentir, compreender o que de fato se desejou estudar (Marconi; Lakatos, 2003, p.190). Também se fez a entrevista semiestruturada, cujas questões foram preparadas com antecedência, mas, com flexibilidade, podendo ser acrescentadas ou improvisadas (Laville; Dionne, 1999, p188).

O *lôcus* foi uma escola da rede pública municipal localizada em um povoado do Município de Teofilândia-BA, que funciona no período matutino e vespertino, e oferta quatro turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Entre essas turmas três são multisseriadas: 1º e 2º ano matutino, 1º e 2º ano vespertino e o 4º e 5ºano matutino.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras que trabalham em todas as turmas dessa instituição, em tempo integral, para as quais usamos os pseudônimos “Ana” e “Joana”. Por serem profissionais com intenso envolvimento na alfabetização de crianças, foi possível compreender e analisar os relatos das docentes. As professoras estão na faixa etária entre 40 a 70 anos de idade, ambas fizeram o antigo curso Magistério e possuem graduação em Licenciatura (Geografia e Letras com Inglês) e têm de 25 a 41 anos de docência no ensino fundamental- anos iniciais. Observou-se que as professoras não têm Licenciatura em Pedagogia, sendo a formação que permite um professor ser alfabetizador. Contudo, para a Secretaria de Educação do Município, a formação e experiência advinda do antigo curso Magistério, permitiu que elas assumissem docência em turmas do ensino fundamental-anos iniciais.

Discussão de dados

Esta traz informações relatadas pelas professoras “Ana” e “Joana” a partir da entrevista realizada, da qual foram extraídos três eixos que fundamentam a análise e discussão apresentada a seguir:

a) Eixo I- Contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita através do uso da literatura infantil.

Buscou-se saber das professoras as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A contribuição é na minha atuação, com o uso nas interpretações, ditados com palavras através dos que foi lido nas histórias. Não adianta só mostrar, você tem que entrar lá dentro e fazer todo estudo sobre aquela obra que você tá trabalhando (Ana, 2024).

Observou-se que a professora Ana faz uso da literatura infantil na sua prática pedagógica, por compreender que esta contribui para o ensino e a aprendizagem dos seus estudantes. Demonstrou que não basta mostrar os livros de literatura infantil para as crianças, mas, trabalhá-lo na sua inteireza, em colaboração ao processo de alfabetização (Lajolo; Zilberman, 1988).

Os gêneros textuais cooperam e permitem conhecer a cultura de outros países e a história da nossa cultura, como o lobisomem, a mula sem cabeça. Eles ficam interessados na história e é algo para idade deles e quando veem leitura que mexe com a idade deles, eles se interessam (Joana, 2024).

A compreensão da professora apontou, especificamente, para as práticas de letramento que favorecem a ampliação do universo cultural das crianças e, conseqüentemente, a ampliação do vocabulário e da oralidade.

Na análise dos relatos das professoras, as informações adquiridas permitem compreender que elas se preocupam em preparar um ambiente alfabetizador, usando diferentes tipos de textos para promover tanto a aprendizagem da leitura e da escrita quanto o letramento das crianças (Soares; Battista, 2005).

b) Eixo II - Desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no trabalho com crianças

Buscou-se saber se os professores enfrentam desafios no trabalho com a alfabetização, tendo elas informado que:

O que mais se tem são esses desafios. A criança não quer, acha que é muita tarefa; se você pedir pra ler eles, não querem. Muitos pais também não ajudam, é preciso essa parceria (Ana, 2024).

As dificuldades que os meninos chegam pra gente, não todos, mas, tem menino que não conhece nem o alfabeto direito. Os alunos que não são acompanhados pelos pais têm muita dificuldade, não tem uma preocupação com o 'Para casa', com o dia da aula (Joana, 2024).

As informações de Ana e Joana evidenciam que os maiores desafios que enfrentam estão relacionados: primeiro às crianças possuírem poucos conhecimentos sobre a língua escrita e destacam a identificação das letras. É sabido que o Brasil ainda não conseguiu resolver o problema da alfabetização das crianças (no tempo certo – ciclo da alfabetização), assim como o quanto a pandemia da Covid-19 fragilizou a educação escolar, com destaque para o campo da alfabetização nas escolas públicas. O segundo desafio, segundo as professoras, se refere ao pouco interesse dos alunos e dos seus familiares no auxílio ao trabalho da escola. Entende-se que a escola e a família precisam manter parceria para que possam favorecer a aprendizagem significativa das crianças, ter esse apoio é imprescindível para um bom desempenho de ambas as partes (Heindrch 2009, p. 26).

Outro aspecto citado como desafio foi o uso sem controle do celular. Sabe-se que o uso descontrolado do celular, pelas crianças e adolescentes, afeta as interações sociais e as aprendizagens escolares, sendo desafiador, para o professor, estabelecer limites aos estudantes uma vez que no ambiente doméstico eles têm liberdade para usá-lo.

c) Eixo III- Ações formativas para a prática da alfabetização

Sobre as ações formativas desenvolvidas para alfabetização das crianças, os sujeitos informaram a realização de formação quinzenais pela Secretaria Municipal de Educação, quando são trabalhados textos, literatura infantil e exposições com o intuito de mostrar como essas professoras podem trabalhar em sala de aula.

Essas ações podem parecer superficiais, mas, para as professoras contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente. Contudo, se faz necessário desenvolver ações efetivas voltadas para estudos do campo da alfabetização, pois, a metodologia do ensino é importante, no entanto, a teoria não pode ser desconsiderada uma vez que a “[...] prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem” (Silva, 2002, p. 10).

Considerações finais

Diante do estudo apresentado, levou-se a compreensão que as professoras têm plena consciência da importância e da contribuição que a literatura infantil possui para as suas práticas pedagógicas, posto que refletiram sobre o uso desse suporte literário no processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental- anos iniciais.

As informações evidenciaram ainda que as professoras, juntamente com a equipe escolar, realizam ações pedagógicas com a finalidade de contribuir no letramento dos alunos. Porém, se compreende que as ações formativas necessitam de maior aprofundamento teórico do campo da alfabetização, para que como docentes, possam articular, de forma consciente e autônoma, o conhecimento teórico-prático.

Considerando a relevância da temática, é preciso salientar que mais estudos precisam ser realizados a fim de aprofundar o objeto em outras escolas do Território de Identidade do Sisal, conquanto, se entende que é através da leitura e escrita e dos mecanismos utilizados para sua aprendizagem, que as crianças terão êxito no processo de escolarização.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.53.

HEIDRICH, Gustavo. A escola da família: 13 ações eficientes para que essa parceria ajude na aprendizagem dos alunos. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Editora. Ano 1, n. 3, pp 24-31, ago./set.2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil Brasil: história & histórias**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p188.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONCEPÇÃO OFICIAL. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

**CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA
VÍRUS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO NO CONGRESSO BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE)**

Carina Pimentel Souza Batista

Universidade Federal da Bahia

carina.pimentel@ufba.br.

Theresinha Guimarães Miranda

Universidade Federal da Bahia

tmiranda@ufba.br.

João Danilo Batista de Oliveira

Universidade Estadual da Bahia

jdoliveira@uneb.br.

Resumo: As atuais políticas educacionais buscam garantir a Educação como direito humano, indicando como sendo necessário para inclusão escolar o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas reconhecidas como “público alvo da Educação Especial” na escola comum regular, e em caráter complementar e suplementar no atendimento educacional especializado (AEE). Entre este público estão as crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. Este estudo de revisão integrativa de literatura analisa a produção científica sobre a inclusão das crianças com SCZV debatidas no maior encontro específico da área de Educação Especial e Inclusão Escolar do Brasil, o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). A escolha desta base de dados deu-se pelo respaldo acadêmico e científico que tem o evento, bem como por ser uma via de disseminação de conhecimento de fácil acesso, articulador de professores, pesquisadores e profissionais da área. A partir do mapeamento e das análises dos Anais deste evento no período de 2016 a 2023, percebemos, entre outros aspectos, que são poucos os trabalhos dirigidos a este grupo de crianças. E ainda, nos

permitiu apresentar um breve panorama de quem está realizando pesquisas sobre este grupo de crianças, quais os principais temas tratados e das demandas discutidas.

Palavras-chave: Crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus; Políticas de Educação Especial e Inclusão; Produção Científica.

Introdução

O movimento pela inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil teve início com a adesão à Declaração de Salamanca (1994), consolidando políticas inclusivas. Essas iniciativas se fundamentam no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, que inclui a educação entre os direitos sociais, e nos Artigos 205, 206 e 208, que garantem o direito à educação para todos, com igualdade de acesso e permanência, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação 2014/2024 reafirmam o compromisso com a educação universal. Nesse contexto, destacam-se as crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), caracterizada por malformações resultantes da infecção pelo vírus durante a gestação, podendo ou não incluir microcefalia. A SCZV afeta o desenvolvimento infantil de maneira significativa, configurando-se, para muitas crianças em deficiências múltiplas (BRASIL, 2017; SILVA, SOUZA, 2016; TEIXEIRA et al., 2020).

Em resposta ao aumento dos casos, o Ministério da Educação publicou uma Nota Técnica (2016) recomendando a inclusão dessas crianças na educação infantil, visando seu desenvolvimento em ambientes inclusivos. Este estudo busca mapear a produção científica sobre a inclusão escolar das crianças com SCZV nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), identificando os caminhos percorridos para garantir seu direito à educação.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), por sua abrangência na síntese de evidências. A análise abrangeu os Anais do CBEE, selecionados pelo seu respaldo acadêmico entre pesquisadores e profissionais da área. Foram examinadas as edições de 2016 a 2023, já que os primeiros casos de SCZV surgiram em 2015.

Os descritores utilizados foram: Zika Vírus, Síndrome Congênita do Zika Vírus, microcefalia e deficiência múltipla. Foram incluídos apenas estudos diretamente relacionados à SCZV e excluídos aqueles que abordavam microcefalia ou deficiência múltipla sem vínculo com o Zika Vírus. A técnica de análise temática de conteúdo foi aplicada para organizar e interpretar os dados.

Discussão dos dados

Foram encontrados seis trabalhos sobre SCZV e educação especial. Não houve registros na edição de 2016, possivelmente devido à idade das crianças e ao caráter recente da Síndrome. Em 2018 e 2021, houve apenas um trabalho por edição, enquanto em 2023, foram apresentados quatro estudos, refletindo maior interesse conforme essas crianças atingem a faixa de escolarização obrigatória, como pré-escola e Ensino Fundamental. Esse cenário dialoga com Brunoni et al. (2016) e Silva e Souza (2016), que ressaltam a importância de pesquisas sobre o desenvolvimento e a inclusão escolar das crianças com SCZV.

Em 2018 o estudo de Mercado destacou a epidemia em Alagoas e sinalizou para a necessidade do olhar da Política Nacional de Educação Especial para a Educação Infantil e a inclusão escolar de crianças com SCZV.

Em 2021, Santos e Pinheiro investigaram o impacto emocional da microcefalia nas famílias do Piauí, enfatizando os desafios socioemocionais vivenciados após o diagnóstico.

Em 2023, Moreira *et al.* analisaram *práticas* pedagógicas de professoras no Rio de Janeiro, revelando desafios para a inclusão de alunos com SCZV, como a formação continuada e práticas colaborativas.

Alonso e colaboradores, ainda em 2023, avaliaram o uso do aplicativo Comunizika para promover o desenvolvimento comunicativo destas crianças, destacando o potencial da tecnologia assistiva associada a práticas pedagógicas colaborativas.

Vieira e Pletsch (2023) discutiram as limitações currículo da BNCC para estudantes com deficiência múltipla, apontando que a padronização curricular omite as necessidades específicas das crianças com SCZV e reduz a participação das famílias.

Por fim, Fonseca e Pletsch (2023) enfatizaram a importância da intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social para a inclusão plena, destacando que a colaboração entre esses setores é essencial para garantir os direitos sociais e educacionais das crianças com SCZV.

Considerações Finais

O mapeamento das produções sobre SCZV e inclusão escolar nos Anais do CBEE, de 2016 a 2023, revelou que há poucos estudos sobre esse grupo de crianças, indicando uma possível invisibilidade nas pesquisas da área de Educação Especial. Embora reconheçamos as limitações de uma análise restrita a esse evento, a escassez de estudos aponta para a necessidade de investigações mais amplas em diferentes contextos educacionais e bases de dados.

Os trabalhos encontrados evidenciam desafios múltiplos enfrentados por crianças com SCZV, famílias e escolas, como barreiras arquitetônicas, carência de tecnologias assistivas, falta de formação docente adequada e ausência de práticas colaborativas. Esses desafios reforçam a importância de políticas públicas intersetoriais que articulem saúde, educação e assistência social para promover a inclusão plena.

Por fim, é necessário ir além da presença física dessas crianças na escola, assegurando que suas necessidades pedagógicas e sociais sejam atendidas e que sua participação no ambiente escolar seja significativa. A continuidade dos estudos sobre SCZV e inclusão poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes, garantindo o direito à educação desse grupo.

Referências

ALONSO, B. L. et al. **Comunizika na escola: aplicativo digital para comunicação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/comunizika-na-escola-aplicativo-digital-para-comunicacao-de-criancas-com-sindrom?lang=pt-br>> Acesso em: 7 Out. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 out 2024

BRASIL. **Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jun. de 2024.

BRASIL. **Lei 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 25/2016. **Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil.**

In: BRASIL. A consolidação da inclusão escolar no Brasil. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional:** procedimentos para o monitoramento das alterações no crescimento e desenvolvimento a partir da gestação até a primeira infância, relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas dentro da capacidade operacional do SUS. Brasília-DF, 2017.

BRUNONI, D. *et al.* Microcefalia e outras manifestações relacionadas ao vírus Zika: impacto nas crianças, nas famílias e nas equipes de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.21, n.10, p. 3297-3302, 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M.. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008.

MERCADO, E. L. O. **A incidência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ) em Alagoas: desafios à Educação Infantil.** In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/a-incidencia-da-sindrome-congenita-do-zika-virus-scz-em-alagoas-desafios-a-educa?lang=pt-br>>. Acesso em: 17 Set 2024.

MOREIRA, S. C. P. C. et al. **Síndrome Congênita do Zika Vírus: concepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá,

2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/comunizika-na-escola-aplicativo-digital-para-comunicacao-de-criancas-com-sindrom?lang=pt-br>> Acesso em: 1 Out. 2024.

SANTOS, M. J. A. R.; PINHEIRO, N. C. S. **Microcefalia: o impacto da doença na dinâmica familiar.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos. ... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anaais#/trabalho/5475>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, L. R. C.; SOUZA, A. M. Zika virus: what do we know about the viral structure, mechanisms of transmission, and neurological outcomes? **Rev Soc Bras Med Trop** 49 (3):267-273, May-June, 2016.

TEIXEIRA, G. A. et al. Análise do conceito síndrome congênita pelo Zika vírus. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 567–574, fev. 2020.

VIEIRA, S. D. S.; PLETSCHE, M. D. **Desafios da Base Nacional Curricular: a escolarização de estudantes com deficiência múltipla em análise.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/desafios-da-base-nacional-comum-curricular-a-escolarizacao-de-estudantes-com-def?lang=pt-br>> Acesso em: 10 Out. 2024.

DADOS (RE)VELADOS EM UMA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: A INSURGÊNCIA DE REFLEXÕES SOBRE PADRÕES HETERONORMATIVOS

Camila Silva Santos

UNEB

camila9185@icloud.com

Isabelle Sanches Pereira

UNEB

isspereira@uneb.br

Resumo: Este texto resulta de inquietações de uma estudante em sua trajetória de Iniciação Científica (IC). O objetivo central é evidenciar a possibilidade de transversalizar a discussão de um subprojeto de pesquisa desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI Serrinha-BA*, intitulado “O som além da incursão – com a palavra: o podcast” atrelado ao projeto “Uma incursão sobre currículo escolar e deficiência: produções acadêmicas e interfaces com o município de Serrinha-BA”. Foi possível perceber uma recorrente ausência de abordagens que interseccionem deficiência com as identidades da comunidade LGBTQIAPN+. Foram analisados nove programas de Mestrados Profissionais da UNEB. Para isso, foram pesquisadas dissertações defendidas entre os anos de 2019 e 2023. O estudo sobre esse tema vai além da reivindicação acadêmica, é uma ação crucial para subverter narrativas hegemônicas e enfrentar as múltiplas formas de marginalização das identidades e experiências da diversidade humana.

Palavras-chave: LGBTQIAPN+. Pesquisa. Deficiência-Heteronormatividade.

Introdução

A heteronormatividade não apenas molda comportamentos, mas também influencia a percepção da realidade. A tendência de padronização da sociedade muitas vezes se manifesta por meio de preconceitos, como o capacitismo, que afeta indivíduos com deficiência. Este texto surge durante a coleta de dados nos mestrados profissionais da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo geral foi analisar textos advindos de publicações de Mestrados Profissionais da UNEB, com ênfase na demarcação teórica sobre o modo de organização curricular para participação de estudantes com deficiência. As nossas implicações políticas consideram que os direitos humanos precisam ser considerados numa perspectiva interseccional¹. Assim, surgiram inquietações sobre a escassez de pesquisas voltadas para pessoas com deficiência que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+. Esses indivíduos possuem identidades sexuais, têm orientações afetivas-sexuais que são vivenciadas de maneira interseccional sendo violentadas tanto pela LGBTfobia² – capacitismo.³

Refletir sobre a realidade dessas pessoas é crucial, visto que muitas vezes são vistas como incapazes, desprovidas do direito de amar. Dessa maneira o capacitismo “[...] É uma categoria que

¹ Tomamos a categoria intersseccionalidade como pensada por Kimberle Crenshaw (2003). O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias.

Através dele é possível enxergar que em nossa sociedade existem vários sistemas de opressão – as de raça ou etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica, entre outras-, que relacionam-se entre si, se sobrepõem e demonstram que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais são inseparáveis e tendem a discriminar e excluir indivíduos ou grupos de diferentes formas.

² Refere-se ao preconceito, discriminação e hostilidade direcionados a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e outras identidades de gênero e orientações sexuais. Essa forma de discriminação é resultado de estigmas sociais e culturais que desvalorizam a diversidade sexual e de gênero.

³ O hífen é utilizado para apontar que não há uma sobreposição, adição das violências, capacitismo, LGBTfobia. Há uma experiência interseccional.

define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.).” (Mello, 2016. p. 94).

Reconhecer a presença dessas pessoas na sociedade é fundamental para torná-la mais justa e igualitária. Isso implica uma reflexão profunda sobre a necessidade de romper com os padrões heteronormativos e capacitistas, que muitas vezes ditam como as pessoas devem se comportar e a quem devem amar. Esses padrões não apenas limitam a expressão individual, mas também perpetuam estigmas que marginalizam aqueles que não se encaixam nas normas tradicionais.

Assim, consideramos relevante reconhecer a trajetória de negação de direitos e/ou estigmatização de pessoas LGBTQIAPN+ a partir da interseccionalidade das dimensões deficiência-sexualidade, pois tais pessoas enfrentam a pressão de não atenderem às expectativas sociais, a partir das experiências vivenciadas, deste lugar. Além disso, tomamos por base o referencial teórico da pesquisa de IC, a deficiência se constrói socialmente, assim são inúmeras as formas de habitar um corpo como diversas podem ser as pesquisas e perspectivas de análise sobre o tema (Diniz, 2007).

Metodologia e Discussões dos dados

A pesquisa, iniciada em setembro de 2023, realizou-se a análise de 326 dissertações, tendo como objetivo investigar trabalhos relacionados à educação inclusiva e ao currículo escolar nos nove Mestrados Profissionais da Universidade do Estado da Bahia. Esses programas incluem o Mestrado Profissional em Saúde Coletiva (MPISCO), Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria), Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED), Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFísica), Mestrado Profissional em Educação de Jovens e

Adultos (MPEJA), Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) e Pós-graduação Profissional em Letras (ProfLetras).

A estudante responsável pela coleta de dados teve um olhar atento às questões relacionadas aos padrões heteronormativos. Esses padrões precisam ser compreendidos como um regime político que transcende as experiências sexuais, ainda que as inclua. Eles se manifestam em diversas dimensões da vida social, como a nuclearização da família, os papéis sociais esperados do homem e da mulher, o binarismo sexual e a apropriação e exploração de corpos (CURIEL, 2016). Um aspecto fundamental a ser considerado é como esses padrões impactam os indivíduos com deficiência. Isso gerou questionamentos que deram origem a este trabalho.

É imprescindível considerar pesquisas sobre o protagonismo dessas pessoas. Isso é fundamental para evidenciar socialmente as suas existências, haja vista a educação desempenhar um papel crucial na desconstrução dos padrões sociais estabelecidos e na promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Há muito tempo, a comunidade LGBTQIAPN+ luta por direitos e visibilidade na sociedade. Desde os anos 1980, a violência contra homossexuais tornou-se um tema central no ativismo, ganhando gradualmente atenção de governos e da mídia. A denúncia de agressões e discriminações motivadas pela orientação sexual passou a ser um marco crucial na trajetória do movimento homossexual brasileiro, que popularizou o termo "homofobia" para descrever essa forma de violência (Ramos & Carrara, 2006, p. 186).

Apesar da repressão enfrentada pela comunidade LGBTQIAPN+, suas lutas são evidentes. Como um diagrama de poder soberano, a população LGBT brilha intensamente, exercendo um superpoder que desafia as normas e regras diárias; afirmamos: "nós existimos, e somos muitos". Contudo, essa resistência não elimina as forças que ainda atuam ao seu redor. (Cassal & Bicalho, 2011, p. 60).

A afirmação “nós existimos, e somos muitos” transcende um grito de resistência; é um chamado à visibilidade e à aceitação. Essa declaração ecoa em uma sociedade e suas frequentes formas de marginalizar as vozes da comunidade LGBTQIAPN+. Contudo, é crucial forças e dinâmicas sociais imbuídas do desejo de silenciar ou reprimir essas expressões de identidade.

Pensar a partir dessa perspectiva marginalizada já é desafiador para uma pessoa LGBTQIAPN+ e pode ser mais complexa se for uma pessoa com deficiência. Esses indivíduos enfrentam vários desafios, lidando com a rejeição e a falta de representação em praticamente todos os espaços sociais. A interseccionalidade dessas identidades torna a luta por aceitação e visibilidade ainda mais complexa, exigindo uma conscientização e um compromisso coletivos para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Durante o levantamento, chamou nossa atenção a inexistência de trabalhos acerca de aspectos ligados a pessoas LGBTQIAPN+ com deficiência. Segundo nossa perspectiva de análise, essa intersecção é crucial, pois as experiências dessas pessoas podem ser frequentemente invisibilizadas, tanto na academia quanto na sociedade. Tendo em vista uma primeira inserção na temática, reconhecemos a possibilidade de pôr em relevo discussões sobre o tema, afinal são muitos os desafios vivenciados pelo grupo de pessoas LGBTQIAPN+ com deficiência (Yamaguti,2022).

Conclusão

Investigar trabalhos acadêmicos sobre a interseção entre as vivências de indivíduos LGBTQIAPN+ com deficiência pode contribuir para considerar a complexidade dessas experiências, assim como favorecer a formulação de políticas e práticas voltadas para sua inclusão e bem-estar em diversos contextos.

É fundamental a discussão sobre a temática em ambientes educacionais, ruas, empresas e em outras esferas da vida social, especialmente nas universidades, espaços propícios para a

inovação e a desconstrução de preconceitos. Promover um diálogo de reconhecimento e valorização da diversidade das identidades é essencial para combater os preconceitos e estigmas persistentes em nossa sociedade.

A pesquisa realizada pode sugerir o desenvolvimento de outros estudos relacionados especificamente às pessoas com deficiência e identidades sexuais. Falar sobre a existência e a pluralidade desses indivíduos não é apenas necessário, mas urgente. Isso permitirá não apenas a ampliação do conhecimento acadêmico, mas também a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos possam ser reconhecidos e respeitados em suas singularidades. Ao pensarmos sobre essas questões, devemos também nos comprometer a criar espaços mais inclusivos e acolhedores, onde todos possam ser valorizados por quem são, somente assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente equitativa.

Por fim, é importante destacar a relevância da IC na formação de estudantes de graduação. Essa experiência não apenas enriquece a perspectiva dos alunos em relação à pesquisa, mas também os motiva a explorar temas relevantes e pouco investigados, contribuindo para a construção de um conhecimento mais diversificado e inclusivo. A IC proporciona uma oportunidade única de desenvolver habilidades críticas, analíticas e práticas essenciais para o futuro acadêmico e profissional dos estudantes. Além de fomentar o desenvolvimento acadêmico, essa experiência pode abrir caminhos para a continuidade dos estudos, bem como em pesquisas vindouras.

Referências

CASSAL, L. C. B.; BICALHO, P. P. G. Homofobia e sexualidade: o medo como estratégia de biopoder. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, p. 57-64, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé - Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas 1/2003.

CURIEL, Ochy. De las identidades a la imbricación de las opresiones: Desde la experiencia. In: FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (orgs.). **Encrespando**. Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024). Brasília: Brado Negro, 2016. p. 75-89.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007

MELLO, A. G. D. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2016.

RAMOS, S.; CARRARA, S. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006

YAMAGUTI, Emerson. (2022). **Os mares revoltos de luta, resistência e beleza**: a arte na transformação do silêncio em linguagem e ação dos corpos gays com deficiência (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD: UM ESTUDO SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO NORTE

Renata Wiarla Cruz dos Santos

Universidade Federal Rural do Semi Árido
wyarlasantos04@gmail.com

Sueldes de Araújo

Universidade Federal Rural do Semi Árido
sueldes.araujo@ufersa.edu.br

Resumo: O estudo propõe discutir os desafios e as possibilidades da institucionalização da Educação a Distância (EAD) nas Universidades Públicas Federais do Estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de iniciação científica realizada no âmbito da graduação. Parte-se da premissa de que os cursos dessa modalidade educacional não possuem os mesmos direitos e prerrogativas dos cursos presenciais, devido a lacunas resultantes da falta de institucionalização, apesar da significativa expansão da EAD nas últimas décadas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e entrevistas. A análise de dados se baseia no materialismo histórico-dialético para discutir as múltiplas determinações que sintetizam a realidade do objeto estudado. Nas considerações finais, observa-se que a EaD continua a operar de forma precarizada nas universidades públicas federais, com apoio de programas da Capes, sem a contratação de professores e técnicos por meio de concurso público, nem orçamento próprio. Quanto às questões orçamentárias, não se vislumbra um movimento significativo para incluir a EAD no orçamento das universidades públicas federais. A pesquisa mostra uma tentativa de inclusão dos cursos a distância na institucionalidade, sem o devido respaldo financeiro no orçamento das universidades federais, especialmente no Rio Grande do Norte. Isso mascara a realidade precarizada que notadamente ocorre nos cursos a distância, ratificando a premissa de que esses cursos não possuem os mesmos direitos e prerrogativas dos cursos presenciais.

Palavras-chave: Educação a distância. Ociosidade de vagas. Institucionalização.

Introdução

Este estudo tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades de institucionalização da Educação a Distância (EaD) nas Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de iniciação científica realizada no âmbito da graduação. Parte-se da premissa de que os cursos dessa modalidade educacional não possuem os mesmos direitos e prerrogativas dos cursos presenciais, devido a lacunas resultantes da falta de institucionalização, apesar da significativa expansão da EaD nas últimas décadas.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. A análise baseia-se no materialismo histórico-dialético, permitindo discutir as múltiplas determinações que sintetizam a realidade do objeto estudado (Marx, 1982). Estruturalmente, a primeira seção aborda os desafios da institucionalização. A segunda seção apresenta possibilidades para a concretização da institucionalização da Educação a Distância (EAD) nas Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Norte. Por fim, são tecidas considerações sobre o estudo em questão em meio à expansão dessa modalidade educacional no Brasil.

A Educação a Distância tem-se destacado como uma modalidade de ensino em expansão no Brasil, impulsionada pela necessidade de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior em um país de dimensões continentais como o Brasil (Czerniaski, 2014). No entanto, essa modalidade educacional tem revelado um desequilíbrio entre a oferta de vagas e a demanda de alunos no ensino superior brasileiro. Em 2022, foram disponibilizadas 17.171.895 vagas, mas apenas 4.330.930 de matrículas foram

efetivadas, resultando em 74,78% de vagas ociosas¹ no total da graduação brasileira. (Araújo, 2024).

Esse cenário evidencia que um dos principais desafios da Educação a Distância é a ociosidade de vagas. Apesar do aumento expressivo no número de matrículas nos últimos anos, a oferta de vagas tem crescido em ritmo ainda mais acelerado, resultando em um grande número de vagas não preenchidas.

Todavia, o baixo índice no preenchimento das vagas nos faz refletir sobre o fenômeno de vagas ociosas nessa modalidade educacional, especialmente no setor público. Estudos recentes demonstram que apenas 0,63% da oferta de vagas estão concentradas no sistema público de ensino superior. (Araújo, 2024). Esse fato, dentre outros, pode estar contribuindo para o pouco interesse na institucionalização da EAD nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Desafios para institucionalização da EaD

A institucionalização da EaD nas Universidades Federais do Rio Grande do Norte, apesar dos avanços conquistados, ainda enfrenta desafios significativos que demandam ações e estratégias para sua superação. A análise das entrevistas com as coordenadoras da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) da UFRN (2021) e do Núcleo de Educação a Distância da Ufersa (2021) revelam que a falta de códigos de vagas para técnicos e docentes é um dos principais obstáculos para a consolidação da EaD.

A ausência de cargos específicos para a Educação a Distância dificulta a formação de uma equipe permanente e qualificada, comprometendo a estabilidade e a continuidade dos projetos, além de gerar insegurança para os profissionais envolvidos. A principal dificuldade é que a EaD é tratada como um “programa” e não como oferta regular, conforme aponta a Coordenadora do

¹ Entende por vagas ociosas a diferença entre a oferta de vagas e as matrículas na modalidade a distância em cursos de graduação.

NEaD/UFERSA (2021). Esse sentimento é compartilhado pela Coordenadora da SEDIS/UFRN (2021), que destaca a falta de códigos de vagas para técnicos e docentes.

A dependência de recursos orçamentários vinculados ao número de alunos matriculados também representa um desafio para a institucionalização da EaD. A ociosidade das vagas, como observado nas duas universidades em determinados períodos, pode levar à redução do financiamento e comprometer a sustentabilidade da modalidade em longo prazo.

A instabilidade financeira dificulta o planejamento de longo prazo, a contratação de pessoal qualificado e o investimento em infraestrutura e tecnologias, impactando negativamente a qualidade dos cursos e a experiência dos estudantes. Isso tem perpetuado a percepção de que a EaD é uma modalidade de ensino inferior ao presencial (Veloso e Mill, 2022).

Além disso, a institucionalização da Educação a Distância enfrenta resistências culturais e institucionais (Matos, Beck e Souza, 2020). O preconceito em relação à modalidade a distância, a falta de reconhecimento do trabalho dos profissionais da EaD e a dificuldade de integração entre a EaD e o ensino presencial são obstáculos que precisam ser superados para que essa modalidade seja plenamente institucionalizada (Ripa, 2020). A falta de integração pode isolar a EaD das demais atividades universitárias, dificultando o compartilhamento de recursos e a troca de experiências entre docentes e estudantes das diferentes modalidades. No entanto, mesmo diante de tantos desafios, há movimentos dentro das instituições que possibilitam avanços rumo à institucionalização.

Possibilidades para institucionalização da EaD

Apesar dos desafios enfrentados, as Universidades Federais do Rio Grande do Norte vislumbram diversas possibilidades e estratégias para a institucionalização da Educação a Distância. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, tem

implementado ações significativas, como a unificação do Regulamento de Graduação, a garantia de representação dos cursos nos Colegiados da universidade e a criação de programas estratégicos voltados para a melhoria da qualidade e o combate à evasão. Essas iniciativas, alinhadas às recomendações de autores como Rocha e Herrmann (2019), visam fortalecer a integração da EaD à estrutura universitária e buscar assegurar a qualidade dos cursos oferecidos, demonstrando um compromisso sólido com a consolidação dessa modalidade de ensino.

A busca por soluções para a ociosidade das vagas é uma prioridade. A oferta de bolsas e auxílios financeiros, a flexibilização dos critérios de acesso e a criação de programas de nivelamento para estudantes com dificuldades de aprendizagem são algumas das estratégias que podem ser adotadas para ampliar o acesso à Educação a Distância e garantir a ocupação das vagas oferecidas, conforme sugerido por Bicalho e Medeiros (2018). A formação e qualificação de professores e tutores para atuarem na EaD, por sua vez, é essencial para possibilitarmos a garantia da qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, como apontado por Perotto e Goyaz (2020).

Todavia, as questões orçamentárias parecem ser intocáveis, uma vez que não se observa um movimento significativo para incluir a EaD no orçamento das Universidades Públicas Federais. O que se percebe são ações de integração à institucionalidade sem a devida contrapartida financeira em recursos humanos, técnicos e tecnológicos. Isso possivelmente visa dividir o valor orçamentário já existente para o ensino presencial, o que, de certo modo, precarizaria também o ensino presencial caso se concretizasse.

Considerações finais

A presente pesquisa analisou desafios e possibilidades da institucionalização da EaD nas Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Norte. A busca pela institucionalização da Educação a Distância (EAD) nas Instituições de Ensino Superior (IES)

públicas federais enfrenta diversos desafios, apesar dos avanços significativos alcançados com a expansão dessa modalidade. A EAD ainda opera de forma precarizada, frequentemente dependendo de programas da Capes e sem a contratação de professores e técnicos por meio de concurso público. Além disso, a ausência de um orçamento próprio dificulta a operação contínua e a participação plena nas atividades oficiais da universidade, algo garantido para o ensino presencial. Essa situação reforça a premissa inicial de que a falta de institucionalização resulta em lacunas para a consolidação efetiva dessa modalidade na IES federal.

No que tange às questões orçamentárias, não se vislumbra um movimento significativo para incluir a EAD no orçamento das universidades públicas federais. As possibilidades evidenciadas na pesquisa mostram uma tentativa de incluir os cursos a distância na institucionalidade, sem o devido respaldo financeiro no orçamento das universidades federais, especialmente no Rio Grande do Norte. Isso mascara a realidade precarizada que notadamente ocorre nos cursos a distância, ratificando a premissa de que esses cursos não possuem os mesmos direitos e prerrogativas dos cursos presenciais.

Referências

ARAÚJO, Sueldes de. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NAS IES PÚBLICAS: UMA QUESTÃO NÃO RESOLVIDA. XXXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Goiânia. Abril, 2024.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná–campus Francisco Beltrão. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

DE MORAIS BICALHO, Rute Nogueira; DE CARVALHO MEDEIROS, Jennifer. O modelo híbrido de educação como

estratégia para o processo de institucionalização da EaD. *Revista Eixo*, v. 7, n. 2, p. 5-14, 2018.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural; 1982.

MATOS, Roberta Souza; DE LIMA BECK, Gabriela Guichard; DE SOUZA, Irineu Manoel. A institucionalização da educação a distância nas universidades públicas federais: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, p. 186-209, 2020.

RIPA, Roselaine. A institucionalização da Ead nas universidades públicas: um relato de experiência da UDESC. *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 9, n. 16, p. 1-17, 2020.

ROCHA, Elizabeth Matos; HERRMANN, Ivan Claudino. Institucionalização da educação a distância no ensino superior federal: causas e efeitos. *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 7, n. 14, p. 5-18, 2019.

PEROTTO, Lilian Ucker; DE GOYAZ, Marília. O processo de institucionalização da EaD na UFG a partir da experiência com a Universidade Aberta do Brasil. *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 8, n. 15, p. 279-292, 2020.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. *Educação em Revista*, v. 38, p. e33842, 2022.

DISPUTAS POLÍTICAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda Gezielle de Oliveira

UFPB

fernandagezielle@outlook.com

Tailson Hugo Felix de Oliveira

UFPB

taisom.hugo@gmail.com

Ângela Cristina Alves Albino

UFPB

angela.educ@gmail.com

Resumo: A qualidade educacional está ligada à valorização dos professores e suas condições de trabalho (Gatti 2012). A regulação e valorização da carreira docente abordadas em documentos do Banco Mundial e da OCDE influenciam as políticas nacionais da educação, promovendo reformas que afetam a autonomia, as condições de trabalho e a carreira docente. A pesquisa buscou por meio analítico qualitativo de revisão bibliográfica e documental verificar a Resolução CNE/CP 04/2024 e de como ela trás aspectos de formação, valorização e carreira. Desse modo, a influência neoliberal dessas entidades, como o Movimento Profissão Docente, resulta na precarização da profissão, o que requer maior atenção por parte dos educadores e gestores.

Palavras-chave: Valorização, Carreira, Políticas educacionais.

Introdução

A regulação e valorização da carreira docente são abordadas em diversos documentos legislativos como a Constituição Federal de 1988 e várias Leis. A exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ nº 9.394, 1996), que em seu artigo 67 aponta que cabe aos sistemas de ensino a promoção da valorização

dos profissionais da educação e os planos de carreira, garantindo entre outros aspectos o ingresso desses profissionais através de concursos públicos, formação continuada, piso salarial, progressão funcional e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). Dessa forma, aspectos que normatizam esse exercício, tais como formação exigida, formas de ingresso, carreira, entre outros, ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão (Jacomini e Penna, 2016, p. 182).

Sobre qualidade educacional Gatti (2012) destaca que entre os fatores que intervêm nessa qualidade está a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. Para a autora, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio para as políticas educacionais e os planos de carreira docente desempenham papel central, pois refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Além disso, “discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares” (Gatti, 2012, p. 90).

Considerando as implicações e os percalços da profissão docente no Brasil, o presente trabalho teve como objetivo analisar a influência e relacionar as proposições feitas por organizações internacionais quanto ao perfil e estruturação da carreira no magistério com documentos normativos como a Resolução CNE/CP 04/2024.

Metodologia

O presente estudo realizou-se por meio analítico qualitativo de revisão bibliográfica e documental, onde exploramos documentos como a Resolução CNE/CP 04/2024 e outras proposições documentais feitas pelas organizações e entidades internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltadas para as políticas

educacionais e em específico suas implicações quanto ao perfil e a estruturação da carreira docente brasileira.

Discussão

Quanto às influências das organizações multilaterais na carreira docente, as políticas educacionais vem implementando prerrogativas herdadas de entidades internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, entre elas temos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, essas organizações internacionais em conjunto com coalizões nacionais, a exemplo do Movimento Profissão Docente, vem conquistando mais espaços nas decisões referentes à formação de professores, forma de ingresso no magistério e valorização profissional.

Dessa forma, essas entidades produzem de forma independente documentos com pesquisas e sugestões “inovadoras” para solucionar e melhorar a educação brasileira. Através desses documentos, abrem-se oportunidades para a iniciativa neoliberal inserir nas políticas educacionais temáticas e medidas de interesse. Essas inovações no sistema educacional tem diversos desdobramentos na formação, estruturação de carreira e valorização dos profissionais do magistério, pois a imposição de um currículo único e a defasagem dos cursos superiores de formação de professores vai, segundo Jacomini e Penna (2016, p. 185), além da perda da autonomia no trabalho e da intensificação das tarefas a serem realizadas pelos docentes, chama-se atenção para questões relativas ao salário e à carreira docentes, que trazem impactos em sua perspectiva profissional, afetando inclusive o recrutamento de futuros professores.

Maués (2011) ao analisar documentos elaborados pela OCDE, esclarece que esses documentos abordam desde a formação até a aposentadoria dos profissionais do magistério, colocado as exigências, provocadas pela inovação da sociedade, que o professor precisa cumprir em uma sociedade em transição para que a

educação tenha sucesso, a esse respeito o autor aponta que para os relatórios da OCDE,

(...) o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão” (Maués, 2011, p. 80).

Em sua análise do documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe” produzido pelo Banco Mundial Silva e Santos (2022) destacam que

[...] o discurso da má formação inicial do professor tem servido como justificativa para destinar o fundo público às empresas privadas – muitas delas atuando em setores estranhos aos da educação – para que se ‘responsabilizem’ pela formação docente, culminando no esvaziamento do papel político-educativo dessa formação na medida em que retira do professor a qualidade formativa necessária para uma atuação crítica (Silva e Santos, 2022, p. 6).

Dessa forma, em concordância com o que Dourado (2018) vemos que as novas diretrizes da educação brasileira tem sido marcados pela tendência em privilegiar os interesses privados, além de que as políticas educacionais não são neutras, o autor afirma que

A trajetória das políticas e da gestão da educação no Brasil, incluindo seus processos de regulação e avaliação, é permeada por disputas de projetos e concepções distintas sobre o papel do Estado e, consequentemente, sobre o planejamento (ou sua ausência), a relação entre os entes federados e suas obrigações constitucionais. A história da educação no Brasil também é marcada pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento do público (Dourado, 2018, p. 478).

Isso converge com o que está apresentado no documento da resolução CNE/CP nº 4/2024, onde inicialmente apresenta conexão

da formação inicial com valorização profissional, mas não esclarece as condições e os aspectos de garantia:

Art. 3 III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e [...], devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; [...]
(Brasil, 2024).

Assim, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 embora mencione a valorização dos profissionais da educação, não apresenta estratégias possíveis para atingi-la. Apontado pela Anfope (2024) a ausência de uma abordagem detalhada sobre formação, planos de carreira e progressão profissional compromete a garantia do estado digno do trabalho docente, alargando o espaço de negação ao trabalho, formação e carreira.

Considerações finais

Com evidenciamento acerca das influências dessas organizações, como o Banco Mundial e a OCDE, diretamente nas políticas educacionais, o trabalho docente no Brasil se encontra permeado do ideário neoliberal. Consequentemente, o impacto de tais entidades que propõe inovações e mudanças ao sistema educacional, a exemplo do Movimento Profissão Docente e outros institutos privatistas, atuam em modelo de contrarreforma com decorrências que produzem o esvaziamento da autonomia docente, precarização do trabalho e carreira, inclusive, desvaloriza o professor como profissional.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Acesso em: 10 de outubro de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 145 p. 88-111 jan./abr. 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida & PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2 (80), maio/ago, 2016, p. 177-202. ISSN 1980-6248.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

SILVA, Mariléia Maria da e SANTOS, Márcia Luzia dos. O perfil docente defendido pelo banco mundial. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022, e27007.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMA NO PERÍODO DE 2015 A 2023

Dayana dos Santos Coelho

Universidade Estadual do Maranhão
daysantoscoelho2307@gmail.com

Ana Lúcia Cunha Duarte

Universidade Estadual do Maranhão
anaduarte5621@gmail.com.

Jucenilde Thalissa de Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão
jucenilde15@gmail.com

Resumo: O presente estudo discute sobre educação superior e possui como estudo de caso a evasão nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Desse modo, temos como objetivo, analisar os dados de evasão nos cursos de graduação da Uema ofertados regularmente na modalidade presencial nos quatro Centros de São Luís e nos Campus do continente durante o período de 2015 a 2023. Portanto, realizou-se uma investigação quantitativa e qualitativa sobre a evasão nesses campus e campi da Uema, fazendo o uso da análise documental através do anuário da referida instituição de ensino. Entre os fatores identificados referente a evasão, destacaram-se os possíveis fenômenos, como causas internas, as situações econômicas, sociais, vocacionais e problemas de ordem pessoal. Quanto aos fatores externos, a infraestrutura, corpo docente e a assistência sócioeducacional.

Palavras-chave: Evasão; Educação Superior; Modalidade presencial.

Abstract: The present study discusses higher education and has as a case study dropouts in undergraduate courses at the State University of Maranhão-UEMA. Thus, our general objective is to analyze dropout data in Uema undergraduate courses offered regularly in person in the four Centers of São Luís and on Campuses on the continent during the period from 2015 to 2023. Therefore, an investigation was carried out quantitative and qualitative about dropout rates on these campuses and Uema

campuses, using documentary analysis through the yearbook of the aforementioned educational institution. Among the factors identified regarding evasion, possible phenomena stood out, such as internal causes, economic, social, vocational situations and personal problems. As for external factors, infrastructure, teaching staff and socio-educational assistance.

Keywords: Evasion; College education; In-person modality.

Introdução

O presente artigo objetiva analisar a evasão dos cursos de graduação ofertados pela Uema, no período 2015 a 2023. Visto que, a evasão é uma problemática que abrange todos os níveis de ensino, por isso, ao longo do tempo vem sendo estudada, avaliada, resultando em muitas reflexões e debates sobre essa temática no âmbito da educação brasileira.

A evasão nos cursos de graduação representa um desafio significativo para as instituições de ensino superior em todo o mundo, impactando negativamente não apenas a vida dos estudantes, mas também das universidades. No contexto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a evasão nos cursos de graduação na modalidade presencial é uma preocupação constante, afetando a qualidade e a equidade do ensino superior no Estado.

Nesta perspectiva, conforme aponta Coimbra et. Al. (2021), a evasão era abordada de forma isolada, não levando em consideração as interferências sociais e institucionais e pessoais que afetam os estudantes nas IES. Assim, passando a ser compreendida como um fenômeno que pode conter infinitas causas, logo, necessita de diagnósticos e políticas igualmente distintas. Por isso, não se deve fazer uma análise genérica dos fatores relacionados a evasão e sim ampliar e avaliar os parâmetros acerca do mesmo.

Partindo desta perspectiva, ao investigar a evasão no curso de graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na modalidade presencial, entendemos que se trata de um fenômeno

complexo que impacta negativamente a vida dos estudantes, a Instituição de ensino e a sociedade como um todo. Diante disso, é crucial investigar as causas, os padrões e as consequências da evasão, a fim de identificar estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

Dessa forma, ao compreender as causas e a natureza da evasão na referida instituição, é possível construir ações que mudem esse cenário. Tornando-se de suma relevância no contexto atual, pois para que haja uma ampliação das políticas de expansão do acesso e da permanência no ensino superior isso requer o acompanhamento sistemático dos indivíduos que ingressam no sistema, logo, com o objetivo de potencializar a implementação concreta dessas políticas. Assim, a IES possui um papel importante para estabelecer estratégias de controle da evasão, para que isso ocorra os gestores precisam identificar as perspectivas educacionais dos discentes que são admitidos na instituição, para que haja uma maior compreensão desse fenômeno (Tinto, 1975). Contudo, apesar da importância desse tema, ainda há uma lacuna significativa na literatura científica em relação à evasão nos cursos de graduação da UEMA. Portanto, necessita-se investigar e contextualizar os fatores que contribuem para evasão, assim como suas consequências para os estudantes, a Instituição e a sociedade. Diante do exposto, surge esta indagação: Quais os dados levantados acerca da evasão dos cursos de graduação da Uema, no período de 2015 a 2023?

Metodologia

A investigação sobre a evasão nos cursos de graduação da Uema, no formato presencial, no período de 2015 a 2023, proporciona compreender e assimilar essa realidade que afeta as instituições de ensino Superior (IES), de modo particular a instituição Uema. Desse modo, o presente estudo é realizado por meio de pesquisa bibliográfica, de análise quantitativa e qualitativa. A pesquisa envolverá artigos, teses, sites da internet, anuário da Uema, com o

objetivo de levantar dados para embasar a problemática da evasão dos cursos de graduação presencial da Uema.

Nessa perspectiva, segundo Pereira e Ortigão (2016), retratam as pesquisas qualitativas e quantitativas como polos equivalentes, mesmo possuindo perspectivas diferentes eles se complementam (PEREIRA; ORTIGÃO 2016).

Os componentes metodológicos que serão aplicados na investigação são: (i) perspectiva do estudo com abordagem quantitativa no levantamento dos dados e qualitativa na análise interpretação dos dados; (ii) instrumentos e procedimentos e (iii) o processo de construção de análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Perspectiva do estudo: abordagem qualitativa e quantitativa

A abordagem metodológica na pesquisa tem evoluído em diferentes áreas do conhecimento. Na esfera da educação as perspectivas de estrutura quantitativas e qualitativas estão abrindo novas possibilidades para o pesquisador. Nesse sentido, é imprescindível captar a aplicação desses diversos modos de pesquisa. Como vias que nos garantem uma ampla gama de opções investigativas. Especialmente, pela razão do ensino possuir o ser humano como sujeito de pesquisa (FERREIRA, 2015).

O começo do quantitativismo está relacionado à filosofia da ciência. Com Galileu e Newton, e faz parte da corrente de raciocínio empirista e positivista. Desse modo, o empirismo argumenta a ciência como conhecimento somente pode ser derivada a partir dos dados de experiência, em que objeto de pesquisa deve ser purificado, focando no que é essencial, para que o pesquisador possa retratar os elementos descritíveis. Logo, o positivismo destaca que o progresso da civilização se deu pelo desenvolvimento tecnológico, sobretudo, das ciências naturais (FERREIRA, 2015). Desse modo, conforme Bogdan e Biklen (1994) apontam a abordagem qualitativa, como uma possibilidade que os sujeitos da pesquisa têm para prestarem as informações, os dados a

serem analisados de acordo com sua perspectiva pessoal. Muito embora, esses dados possam ser somados a dados quantitativos, como os estatísticos, nos apropriamos destes fatores no presente artigo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos para embasamento neste projeto são: os dados estatísticos, as pesquisas já realizadas anteriormente, correlacionadas a problemática do Projeto. Tratando-se dos procedimentos, iremos nos apropriar de leituras que abordam essa questão.

Ressalta-se que enveredar pela compreensão, que vai um pouco além do senso comum, nos remete a transformar atitudes e perspectivas cognoscíveis, sem abandonar o eixo da firmeza explicativa. A escolha e bom uso dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, precisam de um bom pesquisador, pois só bons instrumentos não garantem um bom resultado. Entretanto, não se pode descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados. Gatti (2007, p. 53) faz uma analogia quanto ao uso dos instrumentos em pesquisa, que assim como marceneiro possui como instrumento o martelo e pedreiro a pá, dos quais podem ser utilizados de diferentes formas e conseguindo resultados e objetivos diferentes, assim também, para realizar um trabalho de qualidade é necessário uma boa pá e um bom martelo, bem como, é necessário um artesão hábil e especialista para a obtenção de bons resultados (GATTI, 2007).

É interessante perceber que somente o uso de bons instrumentos de pesquisa não garante um bom resultado. Conforme, Karuark et. Al. (2010) é necessário também que o pesquisador saiba fazer uso desses instrumentos de forma a qualificar o máximo os dados coletados (KAUARK, 2010). Nesta pesquisa para coletar dados e informações foram utilizados:

documentos, atas, base de dados e relatórios sobre o objeto de estudo. Dessa forma, uma técnica muito importante na pesquisa qualitativa é a análise documental, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema pesquisado. São usados os documentos legais, sobretudo a legislação e os relatórios.

Perspectiva de análise e interpretação dos dados

A abordagem para a análise dos dados sobre a evasão de alunos nos cursos presenciais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) será dividida em duas perspectivas principais: qualitativa e quantitativa.

Na perspectiva qualitativa, nosso objetivo é identificar e compreender as causas subjacentes que levam à evasão dos alunos. Esta análise permitirá explorar as experiências, percepções e fatores contextuais que influenciam a decisão dos alunos de abandonar os cursos. Entender essas nuances é crucial para desenvolver intervenções direcionadas e eficazes que possam mitigar esse problema.

Por outro lado, a abordagem quantitativa focará em mensurar o impacto da evasão, analisando dados numéricos para dimensionar o prejuízo causado pela desistência dos alunos. Esta análise é fundamental para quantificar a extensão do problema e para subsidiar a tomada de decisões estratégicas na universidade.

Nesse sentido, essas perspectivas oferecerão uma visão abrangente da situação da evasão estudantil na UEMA, contribuindo para a formulação de políticas mais eficientes de retenção de alunos.

Referencial teórico

Evasão nos cursos de graduação

O Ministério de Educação (MEC) define a evasão como uma saída permanente do curso ao qual está matriculado o aluno, sem concluí-lo ou uma divergência entre ingressantes e concluintes depois de um ciclo completo. Desse modo, nesse espaço de tempo de entrada e saída do discente nas Instituições de Ensino Superior (IES), ocorrem várias situações que podem dificultar a conclusão desse processo. O que demanda uma atenção maior para buscar soluções que amenizem esses elevados índices. Contudo, mais do que assegurar a permanência do aluno no curso, se faz necessário dar possibilidades de uma educação em que o aluno atue na sua vida profissional e exerça sua cidadania com autonomia e protagonismo (ANDIFES et al.; 1996).

Além disso, segundo Tinto (1993) afirma que os discentes que estão envolvidos mais diretamente na vida social e acadêmica da instituição tem maior probabilidade de prosseguir e se formar nas IES, do que aqueles que não possui esse envolvimento. (TINTO, 1993).

A Comissão Especial caracteriza esse amplo fenômeno de forma distinta, sendo eles: Evasão do curso, da instituição e do sistema (ANDIFES et al.; 1996). Assim, na tabela 1, está representado os respectivos aspectos referentes a cada tópico.

Tabela1 – Tipos de evasão universitária

Evasão do curso	Quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de se matricular), desistência (oficial), transferência ou re-opção (mudança de curso), exclusão por norma institucional.
Evasão da instituição	Quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado.
Evasão do sistema	Quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior

Fonte: MEC (1996, p. 16).

Além disso, conforme a comissão Especial os fatores que contribuem para que ocorra a evasão são de natureza interna e externa a Instituição. Logo, de cunho interno é alusivo à estrutura e dinâmica do curso, e o interno é referente a questões sociais, culturais, econômicas e problemas de ordem pessoal. Dessa forma, se faz necessário levar em consideração os múltiplos fatores que atuam nesse fenômeno, sendo eles, tanto fatores isolados como inter- relacionados, que colaboram para que os discentes abandonem seu curso de graduação (ANDIFES et al.; 1996).

Nesse aspecto, também são categorizados em três grupos: i) *Fatores referentes a característica individuais*; ii) *Fatores internos às instituições*; iii) *Fatores externos às instituições* (ANDIFES et. Al.; 1996). Assim, o autor aponta que os fatores referentes a características individuais do estudante são: Habilidade de estudo; personalidade; formação universitária anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; desencanto com o curso escolhido; dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência; e desinformação a respeito da natureza dos cursos.

Por conseguinte, os fatores internos às instituições são: Questões peculiares à própria academia; falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; baixo nível de didática pedagógica; cultura institucional de desvalorização da docência; e estrutura insuficiente de apoio ao ensino. Logo, os fatores externos à instituição são: O mercado de trabalho; reconhecimento social na carreira escolhida; conjuntura econômica; desvalorização da profissão; dificuldade de se atualizar perante às evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; e políticas governamentais (MEC, 1996).

Diante disso, conforme a Comissão Especial deve-se entender o fenômeno da evasão além das estatísticas, ou seja, que por trás desses dados estão contidos todo um contexto histórico. Visto que, essas informações apresentam indicadores de problemas, mas que requer uma análise de natureza qualitativa dessas questões. A partir disso,

pode-se compreender esse complexo fenômeno e buscar alternativas com o intuito de solucioná-los (ANDIFES et al.; 1996).

Ademais, pode-se considerar determinadas circunstâncias que poderiam explicar os índices elevados desse fenômeno (ANDIFES et al.; 1996), do qual apresenta essas possíveis situações, sendo elas: i) *Cursos em que se permite a concomitância de mais de uma habilitação, retardando a diplomação*; ii) *Cursos com encadeamento rígido de pré-requisitos, nos quais a reprovação em apenas uma disciplina da cadeira dificulta o desenvolvimento do curso no tempo normal (tanto mais forte é o fenômeno quanto se trata de cursos nos quais o acesso ao “ciclo profissional” supõe a conclusão do ciclo básico)*; iii) *Universidades que adotam o regime seriado, no qual a eventual ruptura do fluxo normal de grade curricular, provoca retardo mínimo de um semestre letivo*; iv) *Exigência de trabalho final (projeto ou monografia), sem a necessária preparação do estudante* (MEC, 1996).

Portanto, a causa mais comum ao desligamento do discente a sua instituição de ensino são as baixas remunerações no mercado de trabalho, que conseqüentemente, diminuem a procura pelo curso, bem como, afeta a qualidade da formação dos alunos e aumenta a propensão à evasão. Contudo, existem causas que são de ordem pessoal, assim, há fatores multicausal em relação a esse fenômeno. Logo, diante do contexto das IES é improvável a obtenção de dados que apontem nenhum índice de evasão, principalmente por razões que não estão sob o controle da política acadêmica. Por isso, é um desafio para as instituições estabelecerem uma estatística aceitável para esse fenômeno (ANDIFES et al.; 1996).

Nessa perspectiva, os índices de evasão dos cursos de graduação são um obstáculo pertinente para a situação financeira e acadêmica das instituições de Ensino Superior (IES). Assim, retratar sobre a evasão é um fenômeno muito complexo, envolve muitos fatores e mesmo com as diferentes realidades existentes de uma rede de ensino para outra, existe um fator em comum entre elas, do qual, áreas do saber específicas pontuam níveis mais elevados de evasão do que outras (VELOSO; ALMEIDA, 2013).

Em virtude disso, a Comissão Especial propõe duas ações de direcionamento para a continuidade dos estudos e melhoria dos índices de desempenho das IESPs (ANDIFES et al.; 1996). No quadro 1, apresenta essas duas ações.

Quadro 1 – Ações para continuidade dos estudos e melhorias dos índices de desempenho.

Para continuidade dos estudos	Para melhoria dos índices de desempenho
Identificar comparativamente os percentuais de diplomação e evasão nos cursos diurnos e noturnos;	Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária;
Aplicar a metodologia a gerações incompletas com objetivo de identificar tendências mais recentes de diplomação e evasão;	Oferecer atividades de apoio pedagógico e estudantes com dificuldades de desempenho;
Relacionar os percentuais de diplomação e evasão dos respectivos cursos ao nível socioeconômico dos candidatos ao Concurso Vestibular;	Melhorar a formação pedagógica do docente universitário; Adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação;
Realizar pesquisas com egressos para aferir seu grau de satisfação com a formação profissional recebida;	Estabelecer mecanismos de apoio pedagógico ao estudante;
Realizar pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levaram a abandonar o curso superior;	Criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; Elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;
Comparar os índices de diplomação e evasão nos cursos superiores das universidades públicas e privadas brasileiras com os de outras instituições internacionais, objetivando compreender tanto as especificidades do caso brasileiro, quanto as questões comuns ao ensino superior a nível internacional.	Ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc.; Desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;

Fonte: MEC (1996).

Corroborando com essa temática Alexander Astin (1993) afirma, que a evasão universitária é um fenômeno complexo

influenciado por diversos fatores, tais como a integração acadêmica e social do estudante. Ademais, acrescenta Vicente Tinto (1993) que a evasão dos estudantes é um sintoma de problemas mais profundos dentro das instituições de ensino superior, incluindo falta de apoio acadêmico, isolamento social e barreiras financeiras.

Nesse sentido, o sucesso dos estudantes na universidade é mais do que uma questão de aptidão acadêmica; é uma questão de conexões sociais e acadêmicas com o ambiente da instituição. Percebe-se que os estudantes que se sentem parte da comunidade acadêmica têm maior probabilidade de persistir e concluir seus estudos.

Dessa forma, a integração dos estudantes em uma comunidade de aprendizagem é fundamental para a sua retenção e sucesso acadêmico. Propõe-se que as instituições de ensino superior devem criar ambientes de apoio que promovam a integração dos estudantes e os ajudem a desenvolver um senso de pertencimento.

Nessa perspectiva, conforme Vicente Tinto (1975), diante desse fenômeno da evasão propõe um modelo de integração social que busca explicar os complexos fatores que influenciam a decisão dos alunos de abandonarem seus estudos universitários. Logo, a base do modelo de Tinto é a ideia de que a evasão não é um evento isolado, mas sim um processo que se desenvolve ao longo do tempo, influenciado por uma série de variáveis inter-relacionadas. Assim, ele argumenta que a decisão de um aluno de abandonar a universidade é influenciada por fatores acadêmicos, sociais e institucionais, que interagem de maneira complexa.

Desse modo, uma das contribuições mais importantes do modelo de Tinto (1993) é sua ênfase na importância da integração do aluno na vida acadêmica e social da instituição. O autor sugere que os alunos que se sentem integrados à comunidade universitária têm maior probabilidade de permanecer na instituição. Isso envolve não apenas se sentir confortável academicamente, mas também sentir-se conectado socialmente e emocionalmente com a instituição e seus membros. Além disso, o autor destaca a

importância do apoio institucional na retenção dos alunos. Isso inclui políticas e práticas institucionais que promovem a integração e o sucesso dos alunos, como programas de orientação, serviços de aconselhamento e suporte financeiro. Outro aspecto crucial abordado por Tinto é a relação entre os alunos e os membros do corpo docente. Ele argumenta que uma forte interação aluno-professor pode aumentar a probabilidade de os alunos permanecerem na universidade, fornecendo orientação acadêmica, apoio emocional e oportunidades de engajamento intelectual.

Ademais, Tinto (1993) discute a importância da identificação dos alunos com a instituição. Ele sugere que os alunos que se identificam fortemente com a universidade, sua missão e seus valores são mais propensos a permanecer e a se dedicar aos seus estudos. Portanto, o autor oferece uma visão abrangente e detalhada dos fatores que influenciam a evasão no ensino superior. Seu modelo de integração social fornece um arcabouço teórico valioso para entender esse fenômeno complexo e oferece insights importantes para o desenvolvimento de políticas e práticas institucionais que visam aumentar a retenção dos alunos.

Resultados e discussões

A evasão nos cursos de graduação presenciais na UEMA é um desafio crucial que afeta a jornada acadêmica dos estudantes e o desempenho geral das instituições. Ao entender os fatores que contribuem para a evasão, pode-se desenvolver estratégias eficazes para reduzi-las.

A saída de estudantes nas Universidades de Ensino Superior (IES) é uma problemática de longa data, sendo prejudicial tanto para o aluno que interrompe o seu processo formativo, quanto para as IES que sofrem as perdas de receita, gerando um desperdício de equipamentos, a não utilização de espaços físicos, o que implica no exercício de funcionários e professores desses respectivos cursos evadidos. Além disso, ocasiona um desperdício de verba, pois as

universidades públicas acabam não tendo retorno dos recursos investidos.

Nessa perspectiva, é de suma relevância compreender quais fatores/motivos desse fenômeno afetam o desenvolvimento da sociedade, do próprio discente, do Estado e das instituições de ensino, para que seja adotada medidas pedagógicas e institucionais que visem solucioná-las. Assim, torna-se relevante e significativo a discussão acerca da evasão no cenário das Instituições de Ensino Superior (IES), de modo a particular a Uema. Ademais, o cuidado e atenção pelas questões sociais da comunidade científica é de responsabilidade da universidade, do qual, visa projetos pelas melhorias na qualidade educacional, bem como, a infraestrutura, seu corpo docente e a assistência socioeducacional.

Desse modo, a pesquisa contribui para uma melhor compreensão sobre esse fenômeno dentro dos períodos de 2015 a 2023 nos cursos de graduação na modalidade presencial na Uema, possibilitando o desenvolvimento de estratégias que amenizem esse cenário, e políticas que ajudem a melhorar os métodos de permanência e garantir que mais pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, para entender melhor essa problemática se faz necessário um breve histórico da UEMA- Universidade Estadual do Maranhão foi fundada há mais de 40 anos e possui atualmente 20 Campus com graduação presencial, sendo eles: Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São Bento, São João dos Patos, São Luís, Timon e Zé Doca.

Ademais, tendo início no ano de 1985 a UEMA consolidando uma série de instituições de ensino superior já existentes no Estado. Sua história remonta à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão, em 1954, que posteriormente se tornou a Universidade do Maranhão (UMA), em 1966. Em 1976, a UMA foi incorporada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

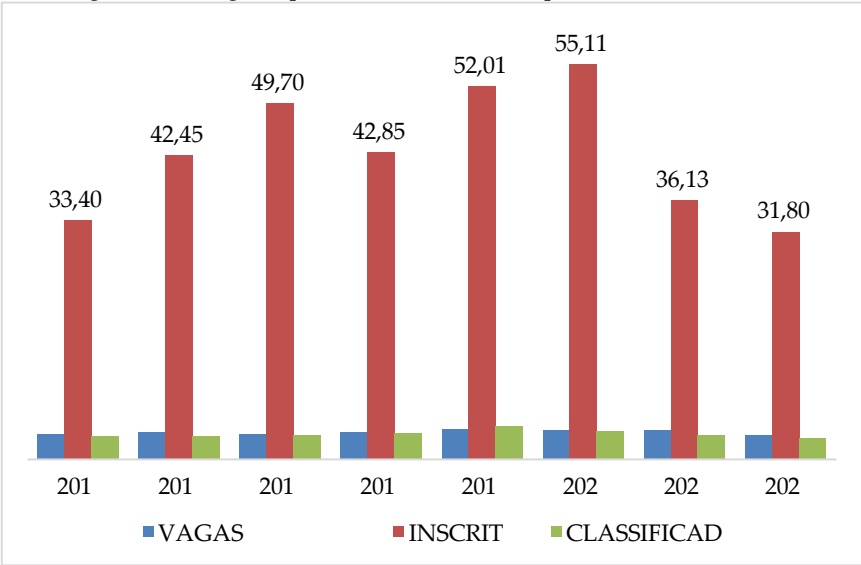
mas em 1985, com a Lei Estadual nº 6.962, a UMA foi reestruturada como Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Além disso, os campi da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) foram fundados em diferentes anos. O Campus Paulo VI (Bacanga): Fundado em meados da década de 1960, como parte da antiga Universidade do Maranhão (UMA). O Campus Caxias: Fundado em 1986, junto com a criação da UEMA. Campus Bacabal foi fundado em 1986, juntamente com a criação da UEMA, Campus de Balsas foi fundado em 1992. Campus Grajaú foi fundado em 1992. O campus Timon foi fundado em 2002.

Conforme, o anuário da Universidade Estadual do Maranhão durante o período de 2015 a 2022, os dados das vagas ofertadas, dos inscritos e classificados como apresentado no gráfico 1, demonstra que os anos de 2016 e 2021 foram os que houve número maior de diferença entre as vagas ofertadas e os classificados em relação aos outros anos. Além disso, no ano de 2019 houve uma ultrapassagem no número de vagas ofertadas com relação ao número de classificados. Assim, destaca-se que o ano que houve maior número de ingressos foi em 2019, com o total de 4.675 alunos classificados. Contudo, em 2022 percebe-se uma queda desse número contendo apenas 2.918 classificados, número que pode estar associado a pandemia da Covid-19, da qual afetou diretamente o sistema educacional.

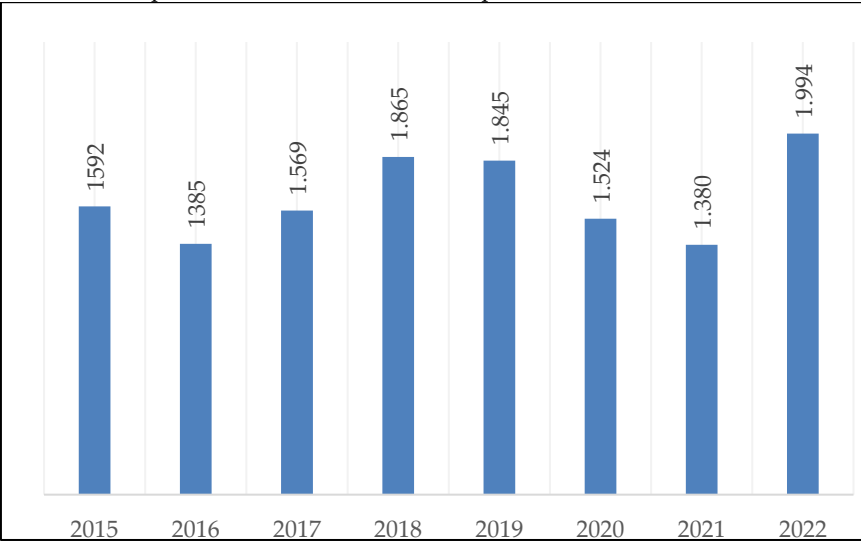
Nesse aspecto, Conforme Schleicher (2020) à pandemia da Covid-19 impactou o sistema educacional, bem como, na educação em todo o mundo. Acarretando o fechamento de escolas, a transição para o ensino à distância, o que com as disparidades de acesso à tecnologia podem ter causado interrupções significativas na aprendizagem e nos processos de admissão de discentes em instituições de ensino superior.

Gráfico 01- Histórico de vagas ofertadas, inscritos e classificados nos cursos de graduação regular presencial da Uema, no período de 2015-2022.



Fonte: Anuário Uema, 2015-2023.

Gráfico 02- Número geral de formados nos cursos de graduação regular presencial da Uema, durante o período de 2015-2022.

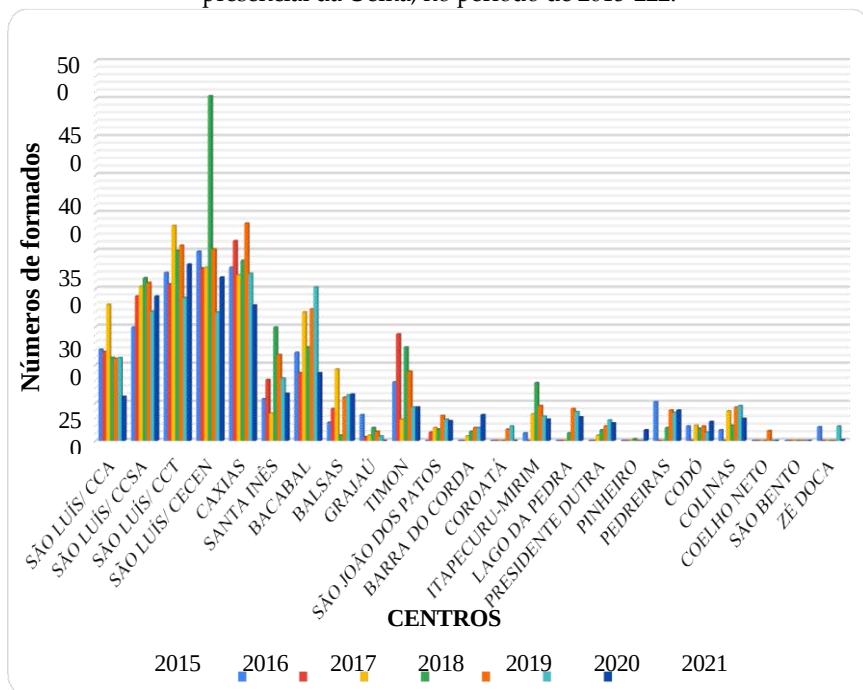


Fonte: Anuário Uema, 2015-2023.

O gráfico 2 apresenta o número de formados no período de 2015 a 2022 na modalidade presencial da Uema. Logo, o ano de 2022 foi o que obteve o maior número de formados contando com 1994 alunos egressos. Desse modo, o ano de 2021 houve uma queda dos dados contando apenas com 1.380 remetendo também ao contexto pandêmico vivenciado no ano de 2020 no Brasil. Portanto observa-se que o ano que houve número menor de formandos foi em 2016 contando com 1385 alunos formados e 2021 como já mencionando com 1.380. Logo, fazendo esse paralelo de alunos ingressos e egressos durante o período de 2015 a 2018 na instituição de ensino da Uema, se faz necessário levar em consideração a duração dos cursos, o semestre de ingresso do aluno, os alunos que não conseguiram terminar a graduação no tempo previsto, alunos que trancaram o curso e retornaram após um período, os discentes que abandonaram o curso e dentre outros fatos. Dito isso, não se pode obter dados exatos de evasão, visto que, os dados apresentados são referentes a vagas ofertadas, inscritos, classificados e formandos nos cursos de graduação regular presencial da Uema, no período de 2015 a 2022.

Ademais, Bourdieu (2007) discute sobre as complexas dinâmicas sociais e culturais que influenciam o acesso à educação e os resultados educacionais que diante dessas disparidades indetificadas na sociedade requerem de políticas educacionais que abordem as desigualdades estruturais. Dessa forma, ao analisar esses dados subtemos que neles estão contidos fatores sociais subjacentes diante dos números apresentados.

Gráfico 03- Número geral dos formados nos cursos de graduação regular presencial da Uema, no período de 2015-2022.



Fonte: Anuário Uema, 2015-2022.

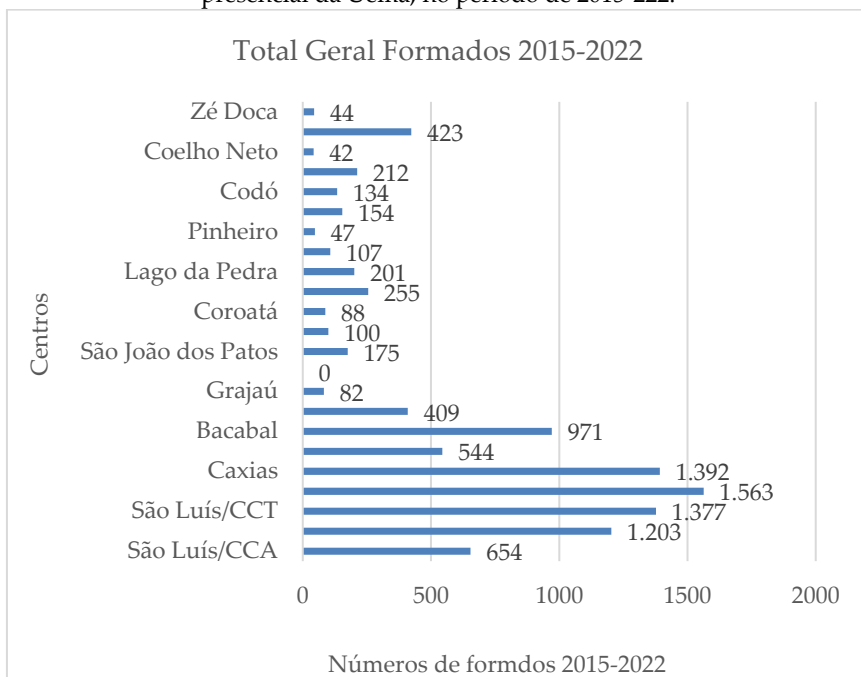
Diante do gráfico 03, podemos perceber que o campus de São Luís apresenta o maior número de formados dentre os 19 campi na modalidade de graduação presencial da Uema, nos anos de 2015 a 2021. Contudo, vale ressaltar que os demais campus possuem número significativo quando analisados na modalidade Ead (Ensino a distância), visto que, essa modalidade de educação possibilitou a muitos o ingresso na universidade. Ademais, segue com o número significativo de formados o campus de Caxias, Bacabal, Santa Inês e Timon. Por outro lado, os campus que tiveram um número muito baixo ou nenhum na modalidade presencial foram em São Bento, Coelho Neto, Zé Doca, Pinheiro e Coroatá.

Desse modo, ao analisar os números de formados nos diferentes campi da Uema, as questões relacionadas à duração dos

cursos, dificuldades de conclusão no tempo previsto e fatores socioeconômicos que podem influenciar a trajetória acadêmica dos alunos, podemos destacar conforme Paulo Freire (1971) do qual oborda sobre uma educação libertadora em que promova a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e os capacite a transformar suas realidades, que essa temática é cada vez mais atual, visto que a educação é um processo coletivo e interativo, influenciado pelo contexto social e cultural. Assim, podemos pontuar que a complexidade da experiência educacional dos alunos e a necessidade de políticas e práticas educacionais exigem ações que promovam a equidade e a justiça social. Logo, o autor afirma que a educação sozinha não é capaz de mudar a sociedade, porém para que haja mudanças a sociedade precisa dela. Isso destaca a importância da educação como agente de transformação social.

Portanto, ao analisar esses dados se faz necessário informações mais precisas diante do ano de fundação dos campi, haja visto que, muitos foram fundados primeiro na modalidade Ead e posteriormente construído a instituição física.

Gráfico 04- Número geral dos formados nos cursos de graduação regular presencial da Uema, no período de 2015-2022.



Fonte: Anuário Uema, 2015-2022.

Nessa perspectiva, ainda apresentando os números de formado em cada campus, o gráfico 03 apresenta os campi com os respectivos números. Desse modo, o campus de São Luís/ CECEN durante os anos de 2015 a 2022 obteve o número de 1.563 formados, apresentando assim o maior número dentre os demais campus. Em seguida, Caxias com 1.392 formados, depois São Luís/ CCT com 1.377 alunos formados e São Luís/ CCSA com 1.203 discentes concluintes. Contudo, o campi de São Bento durante os anos de 2015 a 2022 não houve formação de nenhum discente. Em seguida, Coelho Neto com 42, Zé Doca com 44 e Pinheiro com 47 discentes formados.

Diante disso, fazendo uma alusão a autora Amartya Sen (1999) é importante considerar não apenas os resultados materiais, como o número de formados, mas também as oportunidades e liberdades

que as pessoas têm para alcançar esses resultados. Assim, ao analisar os números de formados nos diferentes campi da Uema, podemos compreender as condições socioeconômicas e as oportunidades disponíveis para os estudantes em cada região. Em que, as políticas educacionais não apenas aumentem o número de formados, mas também promovam o desenvolvimento humano, garantindo acesso equitativo à educação e oportunidades para todos.

Considerações

Percebe-se com os levantamentos realizados que o ano com maior número de evasão ocorreu em 2022. O fator mais relevante para esse resultado foi o período de pandemia do COVID- 19. Doença esta, que exigiu medidas drásticas como o distanciamento social e o fechamento do comércio, escolas e universidades. Consequentemente influenciando a situação socioeconômica, visto que aumentou o número de famílias desempregadas. Refletindo no aumento do número de evasão, nota-se o quão importante é esta pesquisa. Pois, ao identificar os fatores que influenciam na evasão dos alunos, busca-se medidas para solucionar a questão. Tais como, propor projetos estudantis, que estimulem a ter uma visão melhor dos cursos; verificar as habilidades dos candidatos, visto que muitos estudantes desistem dos cursos, por não ter aptidão para o curso escolhido; remunerar melhor os professores, abrir concursos, pois muitos não são efetivos; ter verbas suficientes para as melhorias do espaço Universitário, oferecendo um espaço mais acolhedor e produtivo.

Referências

ANDIFES, ANDIFES et al. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas:** resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e

SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 1, n. 2, 1996.

ASTIN, A. W. **What Matters in College? Four Critical Years Revisited**. Jossey-Bass. 1993.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. **A evasão na educação superior: definições e trajetórias**. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e228764, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia del oprimido**. 1971.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. 2010.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações**. Periferia, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016.

RISTOFF, D. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. 13 SILVA. Josias Benevides da. Um olhar sobre gestão escolar. Educação em Revista Marília, v. 8, n. 1, 2007, p. 21-34.

SCHLEICHER, A. (2020). **The impact of COVID-19 on education Insights from Education at a Glance 2020**. OECD Publishing.

SEN, A. (1999). **Desenvolvimento como Liberdade**.

SOUZA, Thays Santos; SÁ, Susana; DE CASTRO, Paulo Alexandre. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas**. Revista Lusófona de Educação, v. 44, p. 63-82, 2019.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition** (2nd ed.). University of Chicago Press. 1993.

TINTO, Vicente. **Abandono do ensino superior: uma síntese teórica de pesquisas recentes**. Revisão da pesquisa educacional, v. 45, n. 1, pág. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter1975.

VELOSO, T. C. M. A., & Almeida, E. P. de. (2013). **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão**. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (13). Recuperado de <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM PLANOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante

UFMA

marcia.veras@discente.ufma.br

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

UFMA

mariza.wall@ufma.br

Resumo: Este trabalho é parte de pesquisa a nível de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA). Tem o objetivo de discorrer sobre a educação especial na perspectiva inclusiva a partir da análise dos planos nacional e municipal de educação da cidade de São Luís-Ma, tendo em vista a importância de ambos para o desenvolvimento e consolidação de ações locais que contribuam com a educação em todas as modalidades. Enquanto procedimento, adotamos o estudo bibliográfico e análise da legislação educacional, com destaque para Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação da cidade de São Luís-MA (Lei 6.001/2015), dando enfoque a meta quatro que discorre sobre a educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Planos de Educação.

Introdução

A escrita deste resumo tem como propósito discorrer sobre a educação especial na perspectiva inclusiva a partir da análise do plano nacional e municipal de educação da cidade de São Luís-Ma, tendo em vista a importância de ambos para o desenvolvimento e consolidação de ações locais que contribuam com a educação em todas as modalidades.

A existência de documentos normativos é imprescindível para a indução de políticas em diferentes aspectos da sociedade. Nesse sentido, as políticas se configuram como ações que visam melhorar a vida e o cotidiano dos diferentes grupos sociais, a sua materialização fortalece o Estado enquanto instrumento promotor da dignidade humana. Assim, propõem-se através deste trabalho refletir sobre as ações implementadas para a Educação Especial, partindo da leitura e reflexão do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação da cidade de São Luís-MA (Lei 6.001/2015), dando enfoque a meta quatro que discorre sobre a educação na perspectiva inclusiva.

Convém destacar que a partir do PNE, considerando a realidade de cada localidade, os municípios possuem a responsabilidade de criar estratégias para a oferta da Educação Especial a fim de transformar o cenário educacional de exclusão e segregação que ainda persiste em alguns espaços educativos.

Metodologia

O resumo em tela é proveniente de pesquisa a nível de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculada a linha de pesquisa Diversidade, Cultura e Inclusão, e especificamente, ao grupo de pesquisa Educação Especial. Para o desenvolvimento do mesmo, adotamos a perspectiva da pesquisa qualitativa compreendendo que por meio desta “[...], um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21), tendo como procedimento: o levantamento bibliográfico por permitir e ampliação dos estudos dos autores que desenvolvem pesquisa acerca da Educação Especial/Inclusão; e, também, na análise dos documentos legais, tendo em relevo o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação da cidade de São Luís-MA (Lei

6.001/2015), em suas metas 4, direcionada ao processo de inclusão na rede regular de ensino.

Discussão dos dados

As políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva são sem dúvida a garantia para que muitos sujeitos que historicamente foram excluídos do convívio social e educacional possam ser inseridos nos mais diferentes espaços sociais, entre eles: a escola.

Embora a LDB 9.394/1996, seja a lei que direciona a implementação das políticas educacionais no Brasil, a partir das suas determinações outras legislações, também, objetivam a garantia do acesso a educação para todos, sendo destacado em âmbito nacional o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), e no local o Plano Municipal de Educação, que no caso da cidade de São Luís-MA, corresponde a Lei (Lei 6.001/2015), dos quais destacamos a meta referente a educação especial.

a) **Plano Nacional de Educação** – considerado um referencial que direciona os estados e municípios no que diz respeito às políticas educacionais, constituído por metas e estratégias, que possui o objetivo de garantir a efetivação do direito à educação, bem como, a sua qualidade social para todos. No que se refere a especificidade da educação espacial, a meta 4 afirma a necessidade de: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. (Brasil, 2014).

Embora sendo composta por 19 estratégias, segundo dados da plataforma SIMEC (MEC), em relação ao indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, apenas 85,8% dessa faixa etária está na escola; e, no indicador 4B:

Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, o percentual de matrículas é de 85,5%. Em praticamente 10 anos do PNE, inferimos que essas garantias, ainda, carecem de ações para o pleno alcance da meta proposta.

b) **Plano Municipal de Educação da cidade São Luís-MA** – este, foi instituído pela Lei nº 6.001, de 9 de novembro de 2015, é um mecanismo norteador das ações referentes a área da educação no município de São Luís, apresenta a educação em uma perspectiva integral de qualidade social. Acerca da meta referente a Educação Especial, esta cooresponde à mesma que se encontra no PNE (Meta 4), tendo o mesmo texto, e o total de 16 estratégias em consonância com a realidade educacional do município. Das estratégias existentes no PME-SL (2015), destacamos:

- 4.11. Garantir, por meio de concurso público, o profissional de apoio e/ou cuidador para atendimento dos estudantes com deficiência que apresentam dificuldades acentuadas na autonomia, bem como de guias-intérpretes para atendimento dos estudantes surdocegos, professor de Educação Especial, professores de libras (preferencialmente surdos), intérpretes de libras, instrutores de braile para assegurar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A permanência desse profissional é um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas, isto por auxiliar e assitir os estudantes matriculados nas escolas da rede municipal. É necessário ressaltar a importância desse profissional enquanto o suporta os professores e professoras na resolução das demandas concernentes ao atendimento do público alvo da educação especial. No entanto, a realidade das escolas públicas municipais revela que tal estratégia não está sendo bem sucedida, tendo em vista que “[...] , há cerca de 130 cuidadores para atender a toda a demanda das escolas municipais de São Luís. Eles são remanescentes do último concurso público no qual foram

chamados 450 profissionais. Muitos deles pediram exoneração devido aos baixos salários (atualmente R\$ 1.112,09) e às péssimas condições de trabalho. (Câmara Municipal de São Luís, 2023)

- 4.12) Implementar o Sistema de Avaliação Institucional e de Aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva junto às instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aperfeiçoando os mecanismos de acompanhamento pedagógico, para torná-lo instrumento efetivo de planejamento, intervenção administrativa e pedagógica, acompanhamento e gestão da Política Educacional da Educação Especial.

Mesmo tendo o objetivo de subsidiar mecanismos que otimizem o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, inferimos que as avaliações externas, ou, até a adotada pela própria rede de ensino, não podem ser padrão para monitorar o desenvolvimento da aprendizagem destes estudantes, sendo imprescindível que a avaliação para esse público seja compatível com suas especificidades. Não é inclusivo um sistema avaliativo que aplica a todos e todas indistintamente o mesmo formato de avaliação, ou seja, [...] “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. [...]” (Mantoan, p. 320. 2007), para sua efetivação é fundamental assegurar, também, que as particularidades daqueles a quem se destinam as ações educacionais, mesmo para o alcance das metas pretendidas nos planos de educação, sejam respeitadas na definição e implementação das políticas.

Considerações finais

A escola para ser inclusiva precisa ir além da matrícula e considerar as especificidades desse grupo social, a perspectiva de educação inclusiva se funda em mudanças de paradgmas

educacionais, na flexibilização curricular, nas mudanças estruturais e sobretudo na mudança de concepções sobre quem é o sujeito com deficiência e como ele aprende e se relaciona.

A sociedade precisa enxergar primeiramente o sujeito, a sua deficiência é condição individual não é um fator incapacitante, mas uma experiência inerente à vida humana. O olhar deve transpor a deficiência, compreendendo que para além dela existe uma pessoa humana com potencialidades e necessidades que precisam ser respeitadas, nesse sentido, seja o Plano Nacional de Educação (PNE), ou de forma mais específica, os Planos Municipais de Educação (PMEs), devem ser pensados para garantir a efetividade do direito à educação.

No caso da rede pública municipal de ensino da cidade de São Luís, ao destacar as condições dos profissionais que colaboram no atendimento aos estudantes com deficiência e aos processos avaliativos adotados, percebemos que o cumprimento do que está colocado na meta 4 do PNE e do PME de São Luís-MA, tem um longo caminho para de fato garantir a universalização da oferta de vagas, bem como, a permanência desse aluno, preferencialmente, no ensino regular.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE 2015-2024).** Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996).** Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília. DF.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. Cuidadores escolares cobrem reestruturação salarial e melhores condições de trabalho. São Luís, 29 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/cuidadores-escolares-cobram-reestruturacao-salarial-e-melhores-condicoes-de-trabalho/>. Acesso em: 01/10/2024.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. *In*: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995. p. 20-29.

MANTOAN, Maria Tereza Ègler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA. **Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024)**. São Luis, 2024. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011_plano_municipal_de_educacao_da_cidade_de_sao_luis_-_pme.pdf.

Acesso em: 26/09/2024.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA MARANHENSE E SUA RELAÇÃO COM O ODS 4 EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MARANHÃO

Mayara Mendes Lobato

UEMA

Ellen Raquel Alves

UFMA

Resumo: O presente texto objetiva relatar a experiência resultante de projeto de pesquisa desenvolvido durante a Feira de Ciências do Instituto estadual de Educação ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA/Barjonas Lobão). Teve como intuito promover o fortalecimento da educação indígena no bioma da Amazônia Maranhense, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030 da ONU, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos. Metodologicamente foram adotadas três etapas: levantamento bibliográfico, recolhimento e análise de dados por meio de realização de entrevistas e aplicação de questionários; elaboração de produto didático (E-Book). A partir de uma abordagem interdisciplinar foi possível refletir sobre a valorização, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e a preservação dos saberes tradicionais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Indígena. ODS 4. IEMA.

Introdução

A educação indígena no Brasil representa um desafio e uma oportunidade para o fortalecimento das identidades culturais e a preservação de conhecimentos ancestrais que são fundamentais

para o desenvolvimento sustentável. No Maranhão, o bioma amazônico, com sua rica biodiversidade, é também o lar de diversas comunidades tradicionais que possuem uma relação de interdependência com a natureza. As escolas de tempo integral no estado representam um espaço promissor para o desenvolvimento de projetos educacionais inovadores, que integram as demandas culturais e ambientais desses povos com os objetivos da educação contemporânea.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) estabelece como meta garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, que seja inclusiva e promova a equidade. No contexto das comunidades indígenas, isso implica na necessidade de políticas educacionais que respeitem suas especificidades culturais e socioambientais, oferecendo conteúdos que dialoguem com seus modos de vida e promovam o desenvolvimento sustentável, especialmente no bioma amazônico.

Diante disso, o presente estudo objetiva relatar a experiência resultante de projeto de pesquisa desenvolvido durante a Feira de Ciências realizada xxxxxx no Instituto estadual de Educação ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) - Barjonas Lobão, situado em São Luís/MA . Teve como intuito promover o fortalecimento da educação indígena no bioma da Amazônia Maranhense, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030 da ONU, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos.

O Maranhão é um estado marcado pela presença de comunidades tradicionais indígenas e pela predominância do bioma amazônico em sua região ocidental. Dessa forma, torna-se relevante entender a integração das particularidades desses povos e do contexto ambiental da Amazônia maranhense no currículo das escolas de tempo integral é fundamental para uma educação que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento sustentável.

Metodologia

Metodologicamente foram adotadas 03 etapas: levantamento bibliográfico, recolhimento e análise de dados por meio de realização de entrevistas e aplicação de questionários; elaboração de produto didático (E-Book), organizados da seguinte forma: Levantamento bibliográfico: o estudo teve como base teórico autores como: Melo (2019) e Andrade (2020), dentre outros.

- Diagnóstico Inicial: levantamento de dados no IEMA – Amarante, escola situada na Amazônia Maranhense.

- Recolhimento e análise de dados: por meio de entrevistas com a gestora geral e aplicação de questionário para 50 estudantes, todos do IEMA – IP Amarante.

- Elaboração de produto didático (E-Book): sistematização dos resultados alcançados em um livro digital intitulado Desafios dos Povos Indígenas em Escolas de Tempo Integral: relatos de discentes do IEMA – IP Amarante.

O projeto envolveu a participação de estudantes e gestores de duas unidades plenas do IEMA (Barjonas, localizada na capital, e Amarante localizada no interior do Estado); além de professores dos componentes curriculares de Biologia e Língua estrangeira espanhol.

A partir de uma abordagem interdisciplinar e interinstitucional foi possível refletir sobre a valorização, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e a preservação dos saberes tradicionais.

Discussão de dados

Os povos indígenas enfrentam uma série de desafios ao ingressarem em escolas de tempo integral, muitas vezes se deparando com questões como distanciamento de suas tradições, dificuldades de adaptação ao ambiente escolar e preconceito.

Os materiais coletados forneceram informações relevantes para identificar os desafios dos Povos Indígenas em Escolas de

Tempo Integral, a partir de relatos de 50 discentes do IEMA – IP Amarante. Foi possível identificar os seguintes:

1. A Distância da Aldeia para a Escola – 100% dos alunos indígenas precisam percorrer longas distâncias de suas aldeias até as escolas. A viagem, muitas vezes feita por transporte público, pode ser cansativa e demorada, o que já cria uma primeira barreira na rotina escolar. Afastamento familiar: Passar o dia inteiro longe da aldeia significa ficar distante da família, dos costumes e das tradições.

2. Preconceito e Xenofobia – infelizmente, 100% dos estudantes indígenas relatam que enfrentam preconceito na escola, o que pode se manifestar de diferentes maneiras, desde o bullying até o olhar discriminatório de colegas ou até professores. Brincadeiras mal intencionadas e piadas sobre o modo de falar.

3. Dificuldades de Adaptação e Socialização – A socialização em um ambiente escolar tão diferente pode ser difícil, especialmente para aqueles que não estão acostumados a lidar com a cultura predominante. O medo do julgamento ou da exclusão pode gerar timidez e impedir uma integração mais fluida. Barreira linguística: 100% dos alunos indígenas têm o português como segunda língua, o que dificulta a comunicação com colegas e professores.

4. Desigualdade e Falta de Apoio Psicológico e Cultural – além de enfrentar dificuldades cotidianas, 98% alunos indígenas não recebem o apoio psicológico e cultural necessário para se adaptarem ao ambiente escolar. A falta de valorização de suas tradições e a pressão para se adaptar a uma nova rotina sem esse suporte agrava ainda mais a sensação de exclusão.

5. A Perspectiva de uma Nova Vida e Oportunidades – apesar dos desafios, 100% estudantes indígenas reconhecem que o estudo em escolas de tempo integral pode abrir portas para novas oportunidades.

6. Soluções e Caminhos para uma Educação Inclusiva – para que os alunos indígenas se sintam mais acolhidos e valorizados no ambiente escolar, é necessário promover uma série de mudanças.

Essas iniciativas incluem: Apoio psicológico especializado, inclusão cultural, valorização das tradições indígenas no currículo escolar e combate ao preconceito.

Esta investigação permitiu identificar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes de origem indígena matriculados no IEMA – IP Amarante. Desta forma, a comunidade escolar poderá melhorar o apoio a esses estudantes, no sentido de respeitar suas culturas e promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Considerações finais

A educação de qualidade, conforme preconizada pela ODS 4, é fundamental para o desenvolvimento sustentável, especialmente em áreas ricas em biodiversidade, como a Amazônia Maranhense. Este projeto contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar como agentes de transformação em suas comunidades, promovendo a conservação do bioma e o desenvolvimento social. A conexão entre educação e meio ambiente será explorada não apenas como uma forma de empoderamento, mas como uma estratégia de longo prazo para a sustentabilidade.

Portanto entender os desafios que esses alunos enfrentam, podemos criar um ambiente escolar mais acolhedor, onde todos se sintam pertencentes e respeitados. Só assim, será possível garantir que o acesso à educação de qualidade seja verdadeiramente igualitário para todos.

Referências

ANDRADE, D. **Educação Indígena e Sustentabilidade: um estudo sobre práticas pedagógicas no contexto amazônico**. Revista de Educação Intercultural, v. 3, n. 1, 2020.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

MELO, L. de J. **Saberes Tradicionais e Educação Quilombola: uma abordagem interdisciplinar**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 77, 2019.

UNESCO. **Educação para os Povos Indígenas e Quilombolas**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 10 set. 2024.

Você. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 set. 2024.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES EM OLE SKOVSMOSE E PAULO FREIRE

Débora Rodrigues de Azevedo

Universidade Estadual do Maranhão
rodriguesazevedo.debora@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão
rodriguessannya@gmail.com

Resumo: Este trabalho investiga as possibilidades de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina Matemática, por meio da Educação Matemática Crítica como uma proposta para a formação de professores. A discussão deste trabalho fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, onde analisou-se alguns livros, dissertações e artigos sobre a temática sob os olhares e pensamentos dos autores Ole Skovsmose e Paulo Freire. A partir das leituras e análise de conteúdo, discutiu-se os pressupostos teóricos da Educação Matemática Crítica na formação de professores, como contribuição ao ensino dessa disciplina, tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais ampla, cidadã e crítica dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes. As possíveis contribuições da Educação Matemática Crítica são vistas aqui como contraposição à perspectiva tradicional e *reprodutivista* do ensino. Acredita-se que esta pesquisa traz contribuições sobre a importância da Educação Matemática Crítica na formação do professor afim de aguçar a percepção de que, para além do conhecimento de conceitos e técnicas matemáticas, são importantes práticas pedagógicas que impulsionem os estudantes a uma visão de mundo constituída da epistemologia crítica da educação matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Matemática Crítica. Formação de Professores.

Introdução

Neste trabalho, pretende-se discutir as contribuições teóricas da Educação Matemática Crítica (EMC) na formação de professores, à luz dos pensamentos dos autores Ole Skovsmose e Paulo Freire. O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da Educação Matemática Crítica (EMC) na formação de professores de matemática e os específicos são: identificar os conceitos teóricos e epistemológicos da EMC e discutir a importância da EMC para a formação de professores. Partiremos de um breve estudo sobre a EMC, abordando sua teoria, pressupostos e influências, e analisaremos como ocorre o diálogo entre a Educação Matemática Crítica e a formação de professores. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em educação em andamento.

Quando observa-se a sociedade contemporânea e se concentra na dimensão educacional, o que se percebe? Será que simplesmente promover a aquisição de habilidades é suficiente para uma educação emancipadora em uma sociedade marcada pela injustiça e desigualdade? A escola exerce influência sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, é influenciada por ela. Paulo Freire, em suas obras, desafia a escola a se tornar um ambiente que estimula e encoraja os estudantes a alcançarem autonomia, independência e pensamento crítico, por meio de uma pedagogia da humanização. Mas quais estratégias pedagógicas seriam capazes de pavimentar o caminho para esse feito? Qual é o papel do professor nessa empreitada?

Ole Skovsmose, principal autor e desenvolvedor da EMC, além da questão democrática, faz emergir a importância da dimensão política, social e cultural no ensino da matemática. De acordo com Skovsmose (2017), o processo de ensino e aprendizagem da disciplina deve ser orientado para a resolução de problemas, que devem ser significativos para os estudantes, levando em consideração os seus conhecimentos prévios, e devem estar relacionados aos relevantes problemas sociais existentes.

Metodologia

A discussão apresentada fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, onde analisa-se alguns livros sobre a temática. Para as discussões levantadas nesta pesquisa baseou-se, com destaque, na obra *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*, que traz “[...] para o centro do debate da Educação Matemática questões ligadas ao tema democracia e poder” (Skovsmose, 2017, p. 07).

A partir das leituras e análise de conteúdo, discutiu-se os pressupostos teóricos da EMC na formação de professores, tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais ampla, cidadã e crítica dos professores e, consequentemente, dos estudantes nas salas de aula de Matemática.

Para a análise dos textos coletados, escolheu-se a técnica Análise de conteúdos adotadas por Bardin (2011):

a) pré-análise: definida como a fase da organização, onde ocorre um primeiro contato com os textos que serão analisados e a escolha, com maior acuidade, de quais documentos serão mais interessantes para analisar o problema estudado;

b) exploração do material: fase em que é realizada uma codificação e categorização do material coletado;

c) tratamento dos resultados e interpretação: quando são realizadas inferências, de modo sistemático sobre as interpretações dos elementos constitutivos do material coletado.

Discussão dos dados

Skovsmose (2017) não apresenta uma definição definitiva sobre o que a EMC é, mas ele a apresenta como preocupações com a Educação Matemática. Em diferentes salas de aula de Matemática, com diferentes grupos de estudantes pode haver diferentes ensinamentos e diferentes aprendizagens matemáticas. Logo, a EMC traz ainda um conceito muito aberto, uma vez que as

preocupações com a Educação Matemática estão sempre sendo renovadas. São definidas pelo autor como:

- Sala de aula prototípica: definidas como uma sala de aula com ambiente físico favorável, ventilação e iluminação adequados, com cadeiras e mesas confortáveis e que contribuam para a concentração dos estudantes, lousa de qualidade e materiais didáticos e equipamentos eletrônicos à disposição;

- Comunicação entre o professor e os estudantes de Matemática: “[...] as qualidades da comunicação em sala de aula influenciam as qualidades da aprendizagem em Matemática” (Skovsmose; Alrø, 2006, p. 11). Esta também é uma inquietação de Freire, que defende a importância do diálogo entre o educador e o educando, como fator indispensável na construção do conhecimento pois sua pedagogia se constrói de forma coletiva e crítica;

- Matemacia: situações em que a Matemática toma como referência a realidade e a aplicabilidade prática da disciplina. Qual a importância de estudar Matemática para lidar ou resolver determinada situação? Usar a matemática para agir no mundo, ou, como diz Paulo Freire (2022), ler e escrever o mundo.

- Cenários de investigação: propõe, por meio da criação de um espaço nas aulas de Matemática, que a aprendizagem crítica aconteça a partir do engajamento, participação e o modo como os estudantes interagem diante de situações contextualizadas do mundo ao seu redor como, por exemplo, analisar dados dos gráficos de uma campanha eleitoral, onde muitas vezes encontramos falhas grosseiras como falta de proporcionalidade. Ao trabalhar conceitos matemáticos concernentes à construção de gráficos e tabelas a partir de dados estatísticos, tendo como pano de fundo o diálogo, os estudantes podem se posicionar e argumentar para além do conteúdo matemático e inferir na realidade discutida a partir de uma nova percepção;

- *Foreground*: A matemática pode contribuir para a visão de futuro dos estudantes. Logo, é importante salientar que a forma do professor direcionar a sua aula influenciará nas escolhas que os

estudantes farão, como também na forma que eles enxergarão suas possibilidades futuras.

Por estes fatos, a EMC pode ser vista como meio de oportunizar a percepção de que as ideias, os conceitos, a estruturação dos currículos, dos parâmetros têm como objetivos atender certos interesses. O que faz pensar ser importante perguntar, ao ensinar matemática: para quem é interessante? Por que ensinar, quando e como ensinar? São questionamentos que devem fazer os professores que ensinam matemática sob a perspectiva de significar a aula dada.

Considerações finais

Adiante, baseado nas discussões percorridas ao longo desse trabalho, articulou-se algumas proposições de ações formativas para professores de Matemática, mobilizando conceitos e pressupostos epistemológicos da EMC:

- Reflexão: pensar a formação do professor baseada na reflexão da ação docente em sala de aula, na reflexão do que seja a Matemática, qual a finalidade dela e quem são sujeitos que farão uso dela;
- Diálogo: como promover ações nos encontros de formação de professores afim de engajá-los em discussões e diálogos mais abertos de modo que esse conceito alcance sua prática em sala de aula;
- Cenários de Investigação: nos encontros de formação, envolver os professores em cenários de ação investigativa para discutir maneiras de utilizar a Matemática para fazer descobertas nesses cenários e pensar a investigação nas salas de aula de Matemática;
- Empoderamento dos sujeitos via matemacia: a formação de professores como meio de provocar a discussão de quem são os sujeitos de minha sala de aula e de que maneira eu posso utilizar os conhecimentos matemáticos para motivar esses sujeitos a compreender e ler o seu entorno;

- A ideia de crítica: formar os professores para pensar sobre as verdades, colocá-las em suspensão, discuti-las;

Dessa forma, conforme escreve Skovsmose (2020), observou-se que a EMC está pensada para a formação de professores e está voltada para diferentes sujeitos. Seja em uma educação do campo, seja em uma educação indígena ou quilombola, seja em uma escola num meio urbano de uma metrópole, os diferentes sujeitos e contextos podem e são abraçados pela EMC como alternativa para um processo de ensino e aprendizagem críticos com as relações sociais, políticas e filosóficas nas salas de aula de Matemática.

Referências

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Trad. Orlando de A. Figueiredo. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 68. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. VOL. 22. São Paulo, Cortez Editora, 2022.

SKOVSMOSE, O. **O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes?** Revista Paranaense De Educação Matemática, Paraná, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2017.6.12.18-37>. Acessado em: 25 fev. 2024.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. São Paulo, Papirus, 2017.

EDUCAÇÃO MUNICIPAL PARAIBANA: GESTÃO, AVALIAÇÃO EXTERNA E PRIVATIZAÇÃO (2015-2021)

Andréia Ferreira da Silva

UFCG

silvaandrea@uol.com.br

Luciana Leandro da Silva

UFCG

luleandro@gmail.com

Aparecida Carneiro Pires

UFCG

aparecida.carneiro@professor.ufcg.edu.br

Resumo: O trabalho expõe pesquisa, em andamento, que investiga os processos de reforma da gestão da educação municipal paraibana no período de 2015 a 2023. A investigação se propõe a conhecer as condições de funcionamento das secretarias municipais de educação (SME) e dos conselhos municipais de educação (CME); as políticas de avaliação externa em larga escala; e as medidas de privatização. A adota uma abordagem quanti-qualitativa e metodologicamente está organizada em três momentos: levantamento bibliográfico; realização de um *survey on-line* com os municípios paraibanos e 3. pesquisa de campo em oito municípios.

Palavras-chave: Educação municipal paraibana; Gestão educacional; Avaliação externa e privatização.

Introdução

A (re)configuração da atuação do Estado no campo da educação, em processo desde a década final do século XX, emergiu do fortalecimento da ideologia neoliberal e de suas proposições para a reorganização do Estado, do setor econômico e das políticas sociais. Na área da educação, essas mudanças vêm

possibilitando uma “recentralização político-administrativa”, sobretudo no que se refere à tomada de decisões e ao controle de resultados (Freitas, 2007).

A reforma educativa vem incorporando a lógica gerencial mediante o fortalecimento do Estado regulador e avaliador por meio da ampliação do controle do poder central em relação às políticas educacionais, por meio da implantação de iniciativas de avaliação externa em larga escala associadas a medidas de responsabilização, e da atuação direta do setor privado na educação pública. Segundo Afonso (2009, p. 49), o Estado avaliador “vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Nesse contexto, foram conferidas ao ente município novas atribuições e configurações, o que lhe impôs inúmeros desafios no que se refere à garantia do direito à educação escolar.

O presente trabalho expõe pesquisa, em andamento, que investiga os processos de reforma da gestão da educação municipal paraibana, no período de 2015 a 2023. A investigação tem como objetivos: contextualizar o processo de reforma da educação, a partir da década de 1990; identificar os fundamentos e proposições do neoliberalismo e suas repercussões no âmbito das políticas educacionais municipais; analisar as configurações das redes municipais de ensino e as medidas de avaliação externa e de privatização da educação.

O texto apresenta a pesquisa e resultados alguns preliminares. Está organizado em três partes, além dessa rápida introdução. Inicialmente, explana acerca da metodologia da pesquisa e do momento atual de seu desenvolvimento. Em seguida, expõe dados iniciais oriundos do *survey online* aplicado às secretarias municipais da educação paraibanas. Por fim, algumas considerações finais.

Desenvolvimento da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa e está organizada em três momentos: 1. desenvolvimento de levantamento bibliográfico sobre o tema da reforma educativa a partir dos anos de 1990 e seus desdobramentos para o ente município; 2. realização de um *survey on-line* com os municípios paraibanos para o mapeamento das condições de funcionamento das SME e dos CME e das principais medidas de avaliação externa, de responsabilização e de privatização da educação municipal; e 3. efetivação de pesquisa de campo em oito municípios paraibanos, com a realização de observação e entrevistas semiestruturadas com os secretários e integrantes dos CME.

Atualmente, está sendo feita a organização e a categorização das respostas abertas do questionário *online* que foram respondidos com a utilização do *Google Forms*. O instrumento de coleta de dados foi constituído por dois eixos - avaliação externa e privatização, organizado em 12 perguntas, fechadas e abertas, que, em sua maioria, se desdobraram em outras. O *survey online* foi respondido por 63 municípios – pelo secretário municipal ou técnico da secretaria de municipal de educação -, que corresponde a 28% dos 223 municípios paraibanos.

Se buscou identificar as medidas de avaliação externa instituídas e os seus usos, as políticas de privatização e os diferentes sujeitos públicos e privados que vêm atuando na definição e no estabelecimento dessas medidas na educação municipal. Também, a conhecer as medidas adotadas relativas às etapas da educação infantil e do ensino fundamental e às contribuições e dificuldades vivenciadas em sua implantação, na perspectiva dos secretários municipais de educação. Os municípios que responderam ao *survey* estão distribuídos nas quatro regiões intermediárias que formam o estado da Paraíba, de acordo com a classificação estabelecida pelo IBGE: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa/Cajazeiras. Segundo o IBGE, as regiões intermediárias organizam o território, “articulando as regiões

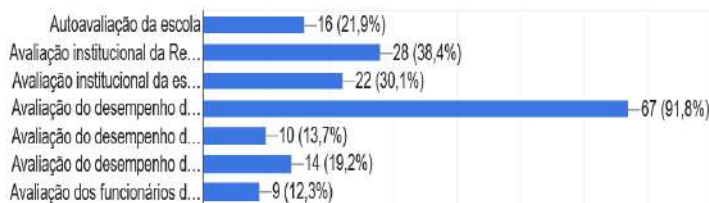
geográficas imediatas por meio de um polo de hierarquia superior diferenciado a partir dos fluxos de gestão privado e público e da existência de funções urbanas de maior complexidade”, atualizando o quadro regional do País produzido na década de 1980 (Brasil, 2017).

A análise das condições de funcionamento e organização das secretarias de educação da Paraíba foi realizada por meio da utilização de informações disponibilizadas pelos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação da Básica (SAEB) aplicados, no ano de 2019, aos secretários municipais de educação. Os secretários responderam questões “sobre o funcionamento das redes de ensino, com a abordagem de temas como conselhos, currículos, práticas avaliativas e contratação de professores” (Brasil, 2020, s. p.).

Dados iniciais acerca das iniciativas de avaliação externa em larga escala da educação

Acerca dos tipos de avaliação realizados nos municípios, 91,8% dos respondentes indicaram a avaliação de desempenho de alunos, 38,4% apontaram realizar avaliação institucional da rede de ensino e 30% a avaliação institucional da escola. 14% apontaram desenvolver iniciativa de avaliação dos docentes e 19% dos gestores escolares. O Gráfico 1 apresenta as respostas indicadas.

Gráfico 1. Tipos de avaliação desenvolvidas no município:

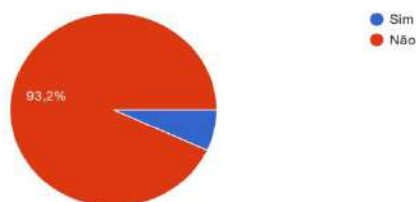


Fonte: Pesquisa Educação Municipal Fapesq/PB

Em relação às etapas de ensino avaliadas, quase a totalidade dos respondentes (93,2%) informaram não possuir sistema própria de avaliação da educação infantil.

Gráfico 2. A SME possui sistema próprio de avaliação da educação infantil?

4. A Secretaria Municipal de Educação possui sistema próprio de avaliação da Educação Infantil?
73 respostas

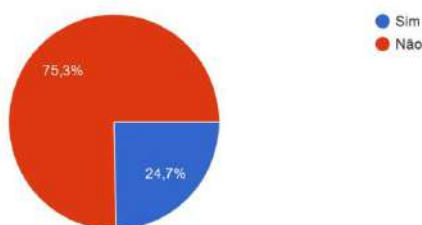


Fonte: Pesquisa Reforma da Educação Municipal/Fapesq - 2015-2021 (2024).

No que se refere ao ensino fundamental, 24,7% dos municípios que colaboraram com a pesquisa indicaram possuir sistema próprio de avaliação, como demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3. A SME possui sistema próprio de avaliação do ensino fundamental?

7. A Secretaria Municipal de Educação possui sistema próprio de avaliação do Ensino Fundamental?
73 respostas



Fonte: Pesquisa Reforma da Educação Municipal/Fapesq - 2015-2021 (2024).

A etapa atual da investigação é identificar as iniciativas instituídas e sua organização e suas vinculações com medidas de responsabilização e de prestação de contas das escolas, gestões e docentes.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em andamento os resultados são bastante preliminares, mas, já revelam a pertinência da investigação pela riqueza os dados gerados. A categorização das respostas abertas, está demandando atenção dos pesquisadores, com vistas à organização das informações e posterior triangulação com os dados documentais e com a revisão bibliográfica.

Desse modo, a pesquisa visa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as políticas educativas adotadas nos municípios paraibanos em sintonia, ou não, com as orientações de “modernização” neoliberal da gestão pública e seus desdobramentos na garantia de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Coordenação de Geografia. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. 2017. Atualizado em 2018. Rio de Janeiro. 82p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Testes e Questionários*. 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREITAS, Dirce Ney. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

EDUCAÇÃO (INTEGRAL) EM TEMPO INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO, NO SUL DO ESTADO DO PIAUÍ

Valdeney Lima da Costa

UESPI

valdeney_lima@uvanet.br

Isabella Barros Botelho

UESPI

isabellabotelho@bjs.uespi.br

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica realizada no período de 2023/2024. A finalidade foi identificar projetos ou programas de educação integral em tempo integral em municípios localizados na área de abrangência da 14ª Gerência Regional de Educação (GRE), no Sul do Estado do Piauí. Esta investigação, de natureza qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com procedimentos de obtenção de dados em portais institucionais e de notícias locais. O quadro teórico foi apoiado em estudos de Coelho (2016), Cavaliere (2009). Os achados deste estudo revelam que, nas redes de ensino consultadas, a implantação da escola em tempo integral está em processo ou inexistente. Os municípios de Cristino Castro e Bom Jesus ofertavam uma unidade escolar em tempo integral, com anos finais do Ensino Fundamental. A perspectiva é que mais escolas tenham sua jornada ampliada, após a adesão de municípios da região ao Programa Federal Escola em Tempo Integral e celebração de convênios para a construção de escolas de tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral; escola em tempo integral; Piauí.

Introdução

O artigo apresenta resultados de pesquisa de iniciação científica realizada no período de 2023/2024, que teve por

finalidade identificar projetos ou programas de educação integral em tempo integral em municípios localizados na área de abrangência da 14^a Gerência Regional de Educação¹ (GRE), no sul do Estado do Piauí.

As políticas de Educação Integral em tempo integral têm sido o enfoque de diversas discussões em período recente. No entanto, cabe assinalar a ocorrência de experiências educacionais que são consideradas referência até os dias atuais, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado na década de 1950, na Bahia, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), implementados, nas décadas de 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro.

Nas décadas de 1990 e 2000, foram criadas normatizações para a progressiva ampliação da jornada escolar na Educação Básica, expressas nos artigos 34 e 87, § 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em metas nos Planos Nacional de Educação (PNE). A partir dessas legislações, vários estados e municípios implementaram, embora de maneira esporádica, implementaram a jornada integral em sua rede/sistema de ensino, ou mesmo em algumas escolas (Cavaliere, 2009).

No segundo mandato presidencial do Governo Lula (2007-2011), temos a criação do Programa Mais Educação, direcionado à ampliação da jornada integral. No ano de 2016, no Governo Dilma, esse programa foi remodelado e recebeu a denominação de Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, mediante a ampliação da jornada escolar em cinco ou quinze horas semanais.

A partir do ano de 2023, no terceiro mandato do Presidente Lula, foi aprovada a Lei n. 14640/2023, que cria o Programa Escola em Tempo Integral, segundo o qual, o Governo Federal apoiará, técnica e financeiramente, estados e municípios na ampliação das

¹ Estão vinculados à 14^a GRE dez municípios, a saber: Eliseu Martins, Manoel Emídio, Colônia do Gurguéia, Alvorada do Gurguéia, Palmeira do Piauí, Cristino Castro, Santa Luz, Bom Jesus, Currais e Redenção do Gurguéia.

matrículas em tempo integral, buscando o cumprimento da Meta 6 do PNE 2014/2024.

Na rede estadual de ensino do Piauí, temos em curso, desde 2008, a política dos Centros Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, ressignificada nos anos subsequentes. Sete anos depois, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2025 estabeleceu, em sua Meta 6, a oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas do Estado (Piauí, 2015). A partir de 2023, a atual gestão estadual de Rafael Fonteles busca a ampliação e a universalização das Escolas de Tempo Integral (ETI) na rede estadual de ensino até 2025 (Florêncio, 2023). E o que se sabe sobre as experiências de escolas em tempo integral (ETI), nas redes municipais de ensino, no Sul do estado do Piauí?

Metodologia

Para alcançar o objetivo estabelecido, esta investigação, de natureza qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com procedimentos de obtenção de dados em portais institucionais e de notícias locais.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que pode variar em profundidade, mas deve incluir, ao menos, os principais estudos clássicos e as investigações mais recentes sobre o tema (Minayo, 2013). Como ação decorrente desta, realizamos consultas em portais de notícias da região geográfica onde se situa a 14ª GRE (*Portal Gurguéia, Portal Ponto X, Portal B1.com e Portal N1 Piauí*), nas páginas oficiais dos municípios e na página oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI). Para tanto, foram utilizados os descritores **Educação Integral**, **escola em tempo integral** e **tempo integral**, nos canais de busca das referidas páginas virtuais.

Discussão dos dados

Coelho (2016) enfatiza que tempo integral e educação integral, muitas vezes, são associados como sinônimos em debates, na

elaboração de documentos oficiais ou na produção acadêmica. Entendendo o primeiro como uma jornada escolar ampliada que se passa na escola ou em outros lugares, mas em articulação com o seu projeto pedagógico, por educação integral, a autora compreende o trabalho educativo que entremeia as diferentes formas de conhecimentos e saberes que alicerçam, numa perspectiva sócio-histórica, a formação humana.

No que se refere às pesquisas sobre tempo integral, no âmbito das redes municipais em estudo, Martins, Leão e Medeiros (2023) analisaram a ampliação da jornada de tempo integral em nove municípios (Barras, Nossa Senhora dos Remédios, Castelo do Piauí, São Miguel do Tapuio, Altos, Barro Duro, Jardim do Mulato, São Félix do Piauí e Teresina), e revelaram que a oferta do tempo integral nessas redes de ensino se diferencia em número de horas, porém a jornada diária ultrapassa sete horas, conforme disposto em lei. O formato da jornada também se diferencia, como revelam os dados da pesquisa, uma vez que existem dois tipos de “arranjo”: o tempo integral contínuo e o bipartido em turno e contraturno.

No que tange às experiências dos municípios na área de abrangência da 14^a GRE, a partir de informações obtidas em consultas ao *Portal B1.com*, verificamos que apenas duas redes municipais ofertam o tempo integral, compreendendo sete horas ou mais em atividades escolares: Bom Jesus (2) e Cristino Castro (1). Em nossas consultas virtuais, não localizamos informações sobre a escola de tempo integral, seja nos portais institucionais dos demais municípios, seja em portais de notícias. A perspectiva é que mais municípios ofertem a jornada ampliada, mediante o anúncio da construção de ETI, conforme reportagens publicadas em portais de notícias:

Em um dia marcado por compromissos importantes, o prefeito de Bom Jesus, Nestor Elvas, assinou hoje (20), em Teresina, um convênio com a Caixa Econômica Federal para a construção de uma Escola de Tempo Integral no Bairro Cohab. A obra está orçada em R\$12 milhões e representa um grande avanço na área da educação para o município (Redação, 2024b).

O prefeito de Redenção do Gurgueia, Dr. Macaxeira, anunciou a assinatura de um importante contrato junto à Caixa Econômica Federal para a construção de uma Escola de Tempo Integral no município. O investimento será de R\$9.600.902,27. A nova escola será localizada no Loteamento José Parente e contará com nove salas de aula (Redação, 2024a).

O prefeito de Currais, Raimundo Sobrinho, está em Brasília cumprindo agenda nesta quinta-feira (20) e anunciou por meio das redes sociais a assinatura do contrato junto à Caixa Econômica Federal e ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para a construção de uma Escola de Tempo Integral. A obra está orçada em R\$9,6 milhões e é considerada uma das mais significativas da história do município. (Redação, 2024c).

Apesar de as matérias informarem os valores orçamentários das obras, não foi possível obter a informação sobre a capacidade de atendimento dessas escolas, especialmente no que se refere à quantidade exata de estudantes que serão beneficiados.

A questão dos espaços, aspecto importante na organização curricular da escola de tempo integral, também foi expressa nas reportagens, revelando o diferencial desse formato de escola. A estrutura física das ETI é importante, uma vez que compreendemos, a partir das reflexões de Cavaliere (2009), a tendência, no Brasil, de duas vertentes de organização da jornada escolar ampliada: uma, que visa o investimento na mudança do interior das escolas para comportar alunos e professores em turno integral; e outra, que visa a articulação de atividades e projetos da sociedade que não sejam necessariamente dentro do espaço escolar.

Considerações finais

Ao longo do estudo, ressaltamos a importância de diferenciar os conceitos de tempo integral e educação integral, uma vez que a simples ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É fundamental que essa ampliação esteja alinhada a um projeto pedagógico que contemple a formação integral do estudante.

A ampliação da jornada escolar em municípios piauienses situados na 14ª GRE ainda é insignificante, porém tende ao crescimento com o anúncio da construção de ETI e a pactuação pelas redes municipais de ensino de matrículas em tempo integral com o Programa Escola em Tempo Integral.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Meta 6: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e**

Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, n. 33, v. 13, p. 101-120, 2016.

FLORENCIO, Priscila. **Até 2025, todas as escolas da rede estadual com Ensino Médio passarão a ser Tempo Integral**. *In*: SEDUC, Notícias, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10783/ate-2025-todas-as-escolas-da-rede-estadual-com-ensino-medio-passarao-a-ser-tempo-integral> -. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa; LEÃO, Patrícia Maria de Deus; MEDEIROS, Antônio José Castelo Branco. **A ampliação da jornada escolar em municípios piauienses: políticas e práticas**. Teresina: Instituto Presente, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2013.

PIAUI. Governo do Estado. **Lei n. 6.733, de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual - PEE e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.pi.leg.br/norma/3890>. Acesso em: 1 set. 2023.

REDAÇÃO. **Dr. Macaxeira anuncia construção de Escola de Tempo Integral em Redenção do Gurgueia**. *In*: Portal B1, 21 de

junho de 2024a. Disponível em: <https://www.portalb1.com/noticia/19548/dr-macaxeira-anuncia-construcao-de-escola-de-tempo-integral-em-redencao-do-gurgueia>. Acesso em: 20 jun. 2024.

REDAÇÃO. Nestor Elvas assina convênio de R\$ 12 milhões para construção de Escola de Tempo Integral na Cohab. In: Portal B1, 20 de junho de 2024b. Disponível em: <https://www.portalb1.com/noticia/19539/nestor-elvas-assina-convenio-de-r-12-milhoes-para-construcao-de-escola-de-tempo-integral-na-cohab>. Acesso em: 20 jun. 2024.

REDAÇÃO. Raimundo Sobrinho assina convênio para construção de Escola de Tempo Integral de R\$ 9,6 milhões. In: Portal B1, 20 de junho de 2024c. Disponível em: <https://www.portalb1.com/noticia/19535/raimundo-sobrinho-assina-convenio-para-construcao-de-escola-de-tempo-integral-de-r-9-6-milhoes>. Acesso em: 20 jun. 2024.

EJA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A EDUCAÇÃO COMO PROPÓSITO DE GARANTIR A POSSIBILIDADE DE RESGATE DA VIDA DIGNA DO PRIVADO DE LIBERDADE.

Cloris Violeta Alves Lopes

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

clorisvioleta@ufdpar.edu.br

Resumo: A presente proposta de pesquisa tem com o título, EJA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A educação como propósito de garantir a possibilidade de resgate da vida digna do privado de liberdade, visa compreender o papel da educação, na perspectiva do resgate, de uma vida digna, do sujeito em privação de liberdade, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os teóricos que embasam o estudo são Paulo Freire, Onofre, Julião, que nos possibilita refletir sobre a educação oferecida na prisão destinada aos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, que ao trabalhar os conceitos fundamentais como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros, possibilitará aos sujeitos a visão do mundo a partir da reflexão visando à transformação do indivíduo na sociedade. O procedimento metodológico, passa pela observação participante, análise de normas, leis, diretrizes. Para a coleta de dados, optamos por utilizar, a observação participante nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, ou ATPC - aula de trabalho pedagógico coletivo, com quinze professores que atuavam em escolas de unidades prisionais em um município no interior do estado de São Paulo. Os resultados apontaram que a educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Assim, consideramos que essa instituição no sistema prisional se torna um espaço que possibilita às pessoas que se encontram privadas da liberdade, o contato com modos de conhecimento, saberes e experiências que não tiveram

durante a vida em liberdade. Portanto, é preciso que haja nas escolas nas prisões um propósito de garantir a possibilidade de resgate da vida digna do aprisionado, com intuito de preparar o seu retorno à sociedade de modo que a sua aprendizagem possa oferecer meios de enfrentar os desafios e as dificuldades em sua vida livre.

Palavras-chave: EJA. Educação escolar na prisão. Privação de liberdade

Introdução

O Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça, tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, com a preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos. Por meio do Plano de Ação para o Futuro, deve garantir o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação (BRASIL, 2010).

Visando a essas garantias, o Governo Federal baixou a resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

No artigo primeiro da Lei de Execuções Penais nº. 7.210 de 11/07/84, está previsto: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, bem como dar garantia e acesso à assistência educacional, determinando obrigatoriedade da instrução escolar e a formação profissional. Garante ainda a assistência educacional, na Seção V, em seu Art. 17, e estabelece que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984).

Vários são os avanços nessa direção. Além das diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a LDB N^o 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), contemplou a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica, e “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação no cárcere dos Estados da Federação, em 2005 o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação. Por meio do Projeto Educando para a Liberdade, com o apoio da UNESCO.

Julião (2017), no contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade.

Entendemos que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica, pois é necessário que haja uma preparação para a inserção desse professor, dessa professora em um espaço tão peculiar que é a prisão, garantindo-lhes condições para conhecer e lidar com a nova situação.

Quanto à formação, alguns autores ratificam a carência de formação específica e continuada para os docentes em escolas na prisão. Rangel (2009), por exemplo, enfatiza essa ausência no contexto geral da América Latina, destacando que esse aspecto é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu caráter singular, ou seja, ser um espaço peculiar que foge às características das escolas regulares dentro de um contexto específico de falta de formação continuada.

Vieira (2008, p. 72) afirmou: “[...] nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade”, já que “nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhes foram apresentados”. Onofre (2002) destacou a afirmação dos professores de que não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, acabando por se formarem na prática.

Silva e Moreira (2011, p. 96) afirmam que na própria formação inicial dos professores ainda não houve uma preocupação em se qualificarem profissionais para a escola na prisão:

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério, constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola [...].

Destacar a especificidade da EJA nos espaços de privação de liberdade é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático-pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

Nessa perspectiva, Onofre e Menotti (2016, p. 160) ressaltam que as reflexões que procuramos construir indicam enfrentamentos de diferentes naturezas e podem anunciar possibilidades de significar a escola e suas práticas, de forma a atender os anseios de jovens, adultos e professores, protagonistas desse espaço educativo.

Essas práticas escolares podem estar em sintonia com a concepção da educação liberadora defendida por Freire (1987) em seu livro a “Pedagogia do oprimido”, como resposta à recuperação da palavra e à pedagogia crítica.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa com ênfase na abordagem narrativa. Nessa forma de abordagem, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Inicialmente, para a coleta de dados empíricos, optamos por utilizar, a observação participante nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC ou ATPC - aula de trabalho pedagógico coletivo, com quinze professores de escolas de unidades prisionais em um município no interior do Estado de São Paulo.

Discurssão e resultados

A educação nos espaços de privação de liberdade é apresentada como uma possibilidade de despertar nas pessoas nessa situação o sentimento de reconhecimento da sua condição de ser humano com direitos e deveres, tendo como base o conhecimento que enriquece o potencial dos sujeitos em desenvolver atitudes críticas e reflexivas acerca da conjuntura social, econômica, cultural e ambiental, na qual estão inseridos. Para Onofre (2009, p.3)

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito nacional, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica – a relação futuro-presente-passado, uma vez que, para o aprisionado, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que lhe apresente.

O desejo de começar uma vida nova, em que possa arrumar um emprego, continuar ou iniciar seus estudos, assumir uma família, mesmo diante de tantos obstáculos que vêm do preconceito, dos temores e medos da sociedade, passa pela sua expectativa de futuro, o que pode provocar frustração diante das dificuldades enfrentadas junto à família, vizinhos, comunidade, mercado de trabalho e sociedade de um modo geral ou ainda por

distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem, na “sociedade dos cativos” (ONOFRE, 2009, p. 4).

Compreendemos que punição e desumanização não preparam ninguém para o convívio social; muito pelo contrário, acabam contribuindo de maneira alarmante com o aumento da reincidência no sistema prisional. Pensar educação prisional exige de nós, cidadãos, das autoridades, da sociedade de modo geral, refletir urgentemente sobre o quadro desumano que se encontra nas prisões brasileiras.

A educação dentro dos espaços prisionais tem sido encarada por estudiosos, tais como Andriola (2010), Julião (2006), Onofre (2007), entre outros, como uma política pública que poderá contribuir com o processo de humanização da pena, trazendo resultados positivos à vida da pessoa em privação de liberdade. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1995, p.96) quando disse que:

A melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. E ao se pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo do tempo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

De acordo ainda com o autor, o homem é um ser inacabado, inconcluso, o que quer dizer que este no decorrer da vida comete falhas, erros, passa por dificuldades das mais diversas, mas tem o potencial de transformação da realidade que o cerca, bem como da própria vida. A sua inconclusão por si só o faz um ser de grandes potencialidades, pois, o novo sempre está por vir. Por isso, não há como termos respostas definitivas (FREIRE, 1995).

Considerações finais

A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das

coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Assim, consideramos que essa instituição no sistema prisional se torna um espaço que possibilita às pessoas que se encontram privadas da liberdade, o contato com modos de conhecimento, saberes e experiências que não tiveram durante a vida em liberdade.

A escola no sistema prisional possibilita aos jovens e adultos em situação de privação de liberdade a oportunidade de retornar aos seus estudos, que lhes foram provavelmente negligenciados, pelas instâncias que compõem a sociedade, tais como a família, a própria escola, ou ainda pelo mercado de trabalho. Esse momento poderá proporcionar a conscientização dos sujeitos de modo a compreenderem a realidade vivenciada no cotidiano e a busca de sua reinserção na sociedade visando transformar a sua própria história.

A educação oferecida na prisão destinada aos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, ao trabalhar os conceitos fundamentais como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros, possibilitará aos sujeitos a visão do mundo a partir da reflexão visando à transformação do indivíduo na sociedade.

Portanto, é preciso que haja nas escolas nas prisões um propósito de garantir a possibilidade de resgate da vida digna do aprisionado, com intuito de preparar o seu retorno à sociedade de modo que a sua aprendizagem possa oferecer meios de enfrentar os desafios e as dificuldades em sua vida livre.

Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre**

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 4, n.8, p. 65-82, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 29 de junho de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB Nº 2/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010a.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei das execuções penais. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 117-133, jan-abr. 2017.

JULIÃO. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade

de resgate da identidade do homem aprisionado. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara. 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.

ONOFRE. **A Educação Escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade**. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Tema da Reunião: Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu - MG. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2009. p. 1-16.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 09, n. 15, pp. 149-162, ago./dez. 2016

SILVA, Roberta; MOREIRA, Fabio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: IRELAND, T. D. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

ELEIÇÕES DE GESTORES EM IMPERATRIZ COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Paula Alexandra Trindade Mota

Universidade Federal do Maranhão

paula.atm@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

Universidade Federal do Maranhão

carlos.dublante@ufma.br

Leidiane Sousa Lima Fernandes

Universidade Federal do Maranhão

leidiane.lima@discente.ufma.br

Resumo: Este trabalho trata sobre a eleição de gestores das escolas municipais de Imperatriz-MA. Objetivando analisar a política a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de gestores, na sua versão 2020/2021, em Imperatriz-MA, identificando desafios, avanços e oportunidades de melhoria. O objeto do estudo apresenta um contexto amplo, que compreende aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que definem as formas de provimento ao cargo de gestor escolar. Como procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Como instrumentos, entrevistas semiestruturadas com os membros do Conselho Municipal de Educação e os representantes da comunidade escolar, em duas escolas da rede municipal de ensino. Os resultados apontaram que a democratização da gestão da escola pública, ainda é um caminho distante de ser considerado democrático.

Palavras-chave: Democracia; Escolha do gestor; Participação.

Introdução

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

Campus de Imperatriz, oriundo de um estudo realizado em duas escolas municipais, teve o objetivo analisar essa política a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da eleição de gestores, na versão 2020/2021, em Imperatriz-MA, apontando desafios, avanços e possíveis melhorias.

Sobre os mecanismos de escolha do cargo de gestor escolar da escola pública, expôs-se que a conduta autoritária verticalizada na educação ainda é um aparato de dominação na disputa dentro da escola. Salienta-se o tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 em 1996, responsável por percorrer em busca da gestão democrática, direcionando para a relevância da participação da comunidade escolar nas decisões voltadas para as políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação - PNE, através da Lei nº 10.172/2001, preconiza, para os dez anos de sua vigência, objetivos e metas que envolvem a gestão democrática da educação (Brasil, 2001). No texto, foram relacionadas 295 metas e estratégias que servem de base à elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, atendendo às suas especificidades e partindo da realidade nacional.

A forma como o gestor chega a direção da escola profere os diferentes posicionamentos do trabalho que será desenvolvido. Para Paro (2003) esta forma tem grande relevância na condução das relações democráticas na escola, seja por maior ou menor aceitação dos envolvidos nas relações escolares, ou na eficácia com que promove a busca de objetivos e o compromisso com a comunidade.

Metodologia

A metodologia perpassa a linha do materialismo histórico-dialético, e a abordagem qualitativa. Como procedimentos foram utilizados, a pesquisa bibliográfica, em livros, artigos científicos e teses. A pesquisa documental, em torno da Constituição Federal de 1988, a LDBEN – 9.394/96, o PNE – 2014-2024, leis do município, edital para escolha do gestor. A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas da rede municipal da cidade de Imperatriz-Ma, com

entrevistas direcionadas às gestoras das escolas, representantes do Conselho municipal e do conselho escolar.

Percepção do conselho escolar sobre a escolha do gestor

Em 2022, pudemos realizar uma pesquisa em duas escolas públicas da rede municipal de Imperatriz, que aqui vamos nomear de Escola A e Escola B, objetivando analisar a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de gestores, na sua versão 2020/2021, em Imperatriz-MA, identificando desafios, avanços e oportunidades de melhoria, levando em consideração o resultado das entrevistas dos agentes envolvidos no processo de gestão democrática na escolha dos gestores escolares.

Sobre a eleição para gestores escolares, a Comissão eleitoral, relatou que “[...] acontece eleição em 100% das escolas, seja ela pública ou conveniada, [...]” (Imperatriz, 2005). No decorrer das entrevistas percebe-se que uma das gestoras não participou do processo de eleição, e foi indicada pelo secretário de Educação do município para substituir o gestor anterior.

No decurso os entrevistados referiam-se a gestora como “ela foi colocada aí”, “tua gestora mandou tu participar”, “foi uma intervenção do secretário de educação”. A partir das falas, acredita-se que o fato de a gestora ter sido indicada pelo secretário municipal de educação, leva a comunidade a compreender que ela vai atender aos interesses de quem a indicou e não aos interesses da comunidade escolar. Tendo em vista que a comunidade acredita que o gestor escolar escolhido por meio da eleição garante de certa forma a defesa dos interesses da comunidade escolar.

Romão e Padilha (1997), afirmam que o tipo de vínculo do gestor com a comunidade escolar se altera de acordo com a forma que ele é escolhido. Durante a pesquisa percebemos que na escola B, onde a gestora foi indicada, o vínculo apresenta rachaduras e resistência à forma autoritária com que a gestora trata os pares.

A escolha do gestor, ao longo da história, sempre foi um aspecto polêmico, pois esse cargo tem sido considerado uma forma de exercício do poder no serviço público. Esse cargo há várias décadas, é utilizado pela classe política como mecanismo de dominação, de controle político e perpetuação do favorecimento, sobretudo como uma maneira de se manter associado a sua base política local, usando a presença do gestor junto à comunidade na garantia de captação de votos nos períodos das campanhas eleitorais.

Para Luck (2011) essa prática está relacionada ao processo de escolha por meio da indicação, que ainda acontece em alguns municípios, a exemplo dos localizados no estado do Maranhão. Em Imperatriz desde de 2005, a partir da lei ordinária Nº1.139/2005, foi adotado a eleição para escolha de gestor escolar. Sobre esse processo, os membros do Conselho escolar das escolas A e B relataram que, a eleição, é uma forma de demonstrar que as pessoas querem o gestor, que todos têm voz, que podem escolher quem vai gerir a escola, “então, eleição pra mim é uma forma excelente, bom mesmo seria se não tivesse eleição”. (Representante dos funcionários, escola A, 2022)

A fala acima destaca que é um processo válido e que oportuniza a participação das famílias, da aceitação da candidata, podendo assim optar pela eleição. No entanto, no meio da fala, a entrevistada cita que, “bom seria se não tivesse né”. Deixando claro, que seu entendimento sobre a gestão democrática é limitado, do qual a escolha de gestor por eleição não é incluída. Isso nos leva a inferir que existe a necessidade de aprofundamento sobre o assunto, para que sua participação no Conselho escolar seja efetiva.

A representante dos professores da escola A, relata que “a eleição é a melhor forma porque é a vontade do povo, no caso do povo escolar”. Entendendo que a participação da comunidade é um dos aspectos mais importantes do processo eleitoral. Luck (2006) afirma que a democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro e que apesar da democracia ser impraticável sem a participação, é

possível observar que ocorre nas escolas participação sem democracia.

Durante as entrevistas fica evidente algumas falas autoritárias e antidemocráticas das gestoras, invalidando a busca da gestão democrática na escola, o que dificulta a participação da comunidade escolar nos mecanismos de escolha e descentralização do poder. De certa forma o comportamento das gestoras é uma forma de manter-se no poder sem interferência dos professores, alunos, pais e ou responsáveis.

Conforme Paro (2003, 101 p. 26) “à medida que a sociedade se democratiza, e como condição de democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade”. Dentre essas instituições está a escola, que necessita criar relações democráticas e uma identidade que supere a centralização fortalecendo seu papel de transformadora social.

Considerações finais

A política de escolha de gestores escolares por si só não garante o viés democrático deste processo, e mesmo que a comunidade escolar escolha o gestor através do voto, não pode acomodar-se e esperar que todas as decisões partam apenas da figura do gestor. O processo de democratização das escolas municipais conquistou avanços significativos, no entanto, ainda é um caminho distante de ser considerado democrático, tendo em vista as relações autoritárias que ainda permeiam o cotidiano escolar. Ainda há um longo caminho a percorrer em virtude das heranças autoritárias que influenciam tais instituições.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

LUCK, H. [et al.] **A Escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de gestão, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei Ordinária Nº1.139/2005**. Disponível em: <<https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/lei-municipal-cria-cargos-de-gestor-e-vice-gestor-escolar.html>>

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ABORDAGEM HISTÓRICO- CRÍTICA: O PIBID VIABILIZANDO O TRABALHO COM JOGOS EDUCATIVOS NA EJA

Laviny dos Santos Costa

Universidade do Estado da Bahia
avinycosta18@gmail.com

Marize Damiana Moura Batista e Batista

Universidade do Estado da Bahia
marizeuneb@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma experimentação prática dos bolsistas PIBID de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha, Bahia. Pretende abordar o ensino de geografia na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo viabilizado pelo trabalho com jogos educativos, os quais se configuram como recurso metodológico para as aulas na turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral foi analisar a importância dos jogos educativos no ensino de geografia em turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando por referência a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia foi de base qualitativa e articulou os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica na prática dos jogos no ensino de geografia na EJA. Os resultados apontam a viabilidade do uso de jogos enquanto recurso didático no ensino de geografia apresentando como desafio sua articulação com a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. PIBID. Pedagogia Histórico-Crítica. Jogos educativos.

Introdução

São programas de fomento que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e possibilitam a inserção de licenciandos/as e licenciandos na

docência da educação básica, na perspectiva de contribuir com a formação inicial docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública voltada à formação inicial docente de estudantes inseridos nos cursos de Licenciatura. Trata-se de programa de fomento que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, cujo propósito é a inserção de licenciandos/as na docência da educação básica, na perspectiva de contribuir com a formação inicial docente.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Educação Campus XI, Serrinha, Bahia, o curso de Licenciatura em Geografia teve aprovação no Edital 023/2022, de um subprojeto denominado “O PIBID na defesa da Geografia nas escolas no Território do Sisal, Ba: contribuições ao ensino na abordagem histórico-crítica”. Este subprojeto compôs o núcleo de Geografia da UNEB Campus XI, tendo a participação de um colégio estadual em Serrinha e outro em Conceição de Coité, uma coordenadora de área, três professores supervisores e vinte e quatro estudantes da Licenciatura em Geografia.

O referido subprojeto ancorou-se nas bases teóricas da geografia crítica, orientando-se nas discussões de Lacoste (1988); Moreira (2014); Santos (2008) e nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica que entre os autores dessa base teórica dialogamos com Saviani (2012). Foi tarefa desse subprojeto, avançar nas reflexões e proposições acerca do ensino de geografia à luz da abordagem histórico-crítica, para articular teoria e prática na construção de uma práxis superadora do ensino reprodutivista da lógica da sociedade burguesa. Frente a esta questão, Couto (2009; 2021) apresenta importante contribuição para o ensino de geografia histórico-crítico. Ele fornece bases para refletir acerca da organização de um currículo onde a geografia potencialize a compreensão crítica do espaço, com definição de conteúdos, temas e atividades articuladas à prática social em seu movimento dialético.

O contexto que serviu de base para a problematização do objeto deste texto e que é desdobramento das questões fundamentais que moveram a escrita do subprojeto PIBID de Geografia da UNEB Campus XI, diz respeito às condições em que se encontra a educação brasileira, sobretudo por conta de mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio e da materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isto, temos constatado recuo teórico da formação docente, precarização do ensino e do trabalho docente e esvaziamento do conteúdo crítico do currículo da escola.

Este texto trata do ensino de Geografia na abordagem histórico-crítica, à luz de experiência com o uso de jogos educativos, realizada no PIBID em turma de EJA. Assim, a intenção foi analisar a importância dos jogos educativos no ensino de geografia em turma de EJA, tomando por referência a abordagem pedagógica histórico-crítica. Trata-se de abordagem ancorada em fundamentos do materialismo histórico-dialético, sob o qual a realidade é entendida enquanto totalidade concreta que se manifesta em suas múltiplas determinações. Neste caso, entende-se que os problemas que se manifestam na sociedade, decorrem de relações sociais movidas no modo de produção capitalista.

Mediante exposto, a pedagogia histórico-crítica no ensino da Geografia legitima o caráter libertador ideológico da ciência geográfica. Desse modo questiona-se, a quem serve esse movimento teórico instrumentalizado na pedagogia histórico-crítica? No mais geral, serve à classe trabalhadora, e de maneira particular, insere-se aí os sujeitos da EJA, especialmente os estudantes que vivenciam a experiência do trabalho, muitas vezes sob condições de alienação.

Invertendo esta ordem alienante, o trabalho educativo na EJA, possibilita ao ensino de geografia instrumentalizar os estudantes para compreender-se enquanto sujeitos do espaço social que o aliena, identificando os agentes sociais responsáveis por esta alienação e suas intencionalidades. Em Saviani (2012), está colocada uma orientação teórico-metodológica do trabalho

educativo, coerente aos pressupostos do ensino para a humanização e emancipação dos sujeitos.

[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

Sendo assim, no que se refere ao ensino de conteúdos da Geografia com sujeitos da EJA, considera-se a condição de classe trabalhadora e o caráter emancipador da educação, frente a produção espacial da sociedade burguesa. Desse modo, questiona-se: Quais as formas mais adequadas para atingir esse objetivo no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos? Uma das formas possíveis é o uso de jogos, entendido enquanto recurso metodológico no ensino de geografia, que possibilita a superação de modelos tradicionais de ensino, dando ênfase ao trabalho educativo por mediação da produção prática do jogo.

Metodologia

A metodologia desse trabalho centrou-se em uma abordagem qualitativa, levando em consideração os aspectos articulados ao contexto que envolve a temática, relacionando a teoria científica da pedagogia histórico-crítica e a prática experiencial do uso de jogos no ensino de geografia com turma de EJA. Em primeira instância foi elaborado e aplicado um jogo de tabuleiro como recurso pedagógico crítico-superador em uma intervenção dos bolsistas PIBID de Iniciação à Docência (ID) em turma da EJA para experimentação prática, com o intuito de analisar o desempenho de aprendizagem dentro do conteúdo exposto na intervenção.

A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica na sala de aula, auxilia a problematização dos conteúdos curriculares, trabalhando

uma educação dialógica, que valorize o trabalho coletivo, o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos alunos. Enfatiza a importância da mediação dos conceitos pelos professores no processo de construção do conhecimento, estimulando a formação da consciência crítica dos estudantes. O uso de jogos educativos se adequa bem a este contexto. De acordo com Roselma Lopes (2020) apud (Souza e Yokoo, 2013, p. 2) “Os jogos e as atividades que têm por objetivo a interação do aluno precisam ir além do processo de avaliação, devendo ser utilizados como objetos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual do mesmo”.

Discussão dos dados

O ponto de partida foi a problematização do conteúdo Combustíveis Fósseis, definido para estudo, com registros no quadro das noções iniciais dos estudantes. Em seguida, fez-se novas intervenções de estudo correlacionando o conteúdo às instâncias capitalistas que atuam na exploração e apropriação dos combustíveis, questionando como tais ações refletem em seu cotidiano. Também foi explicado sobre onde estes combustíveis podem ser encontrados, formas e uso e os impactos ambientais proporcionados pelo seu manuseio, gerando exercício de compreensão e síntese do conteúdo.

Em uma nova etapa da aula, foi realizado um jogo de tabuleiro (Figura 01) contendo perguntas estratégicas sobre o conteúdo trabalhado na primeira etapa da aula. Para isto, a turma foi organizada em duas equipes, sendo sorteada uma para iniciar o jogo, assim como foram utilizados dados para definir a quantidade de casas a serem avançadas ou não pelos jogadores. Foram trabalhadas oito questões, conforme explicitadas no tabuleiro (Figura 01).

Figura 01 – Jogo de tabuleiro



Fonte: Atividade de intervenção elaborada pelos bolsistas PIBID da escola parceira (2023).

Na dinâmica do jogo, a equipe escolhia um número de um a oito referente às perguntas. Se respondesse corretamente, lançava o dado e avançava o número correspondente de casas indicado no dado. Caso errasse, voltava uma casa. No decorrer do jogo, em alguns números do tabuleiro estavam indicadas perguntas para que a equipe respondesse e avançasse, e caso errasse retornava uma casa. A equipe que primeiro cruzasse a linha de chegada, era a vencedora. Finalizado o jogo, os estudantes eram orientados a dizer o que achavam da atividade, o que aprenderam, para assim ir organizando o conteúdo no pensamento.

A atividade Jogo de Tabuleiro, demonstrou a importância do uso de jogos na aula de geografia, pois jogar se configurou como atividade dinamizadora do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a aula de geografia na EJA, mediada pela abordagem Pedagogia Histórico-Crítica tem no Jogo de Tabuleiro o meio pelo qual os estudantes serão mobilizados para a aprendizagem do conteúdo geográfico Combustíveis Fósseis. Desse modo, o uso de jogos enquanto estratégia metodológica no ensino de geografia

contribui para a aplicação histórico-crítica do ensino-aprendizagem. Assim, para Oliveira e Lopes (2019).

O jogo pode ser empregado no processo de ensino e aprendizagem de Geografia como um instrumento mediador das práticas docentes e como uma forma de contribuir para a construção de conhecimento pelo aluno, ajudando-o a desenvolver habilidades geográficas (Oliveira e Lopes, 2019, p. 02).

Considerações finais

O estudo demonstrou a importância dos jogos no ensino de geografia em turma de EJA, especialmente no que tange à abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. O jogo de tabuleiro como atividade mediadora do ensino do conteúdo Combustíveis Fósseis, promoveu a participação ativa dos estudantes, viabilizando a construção do conhecimento e a contextualização dos conteúdos com a realidade social.

É importante ressaltar que como qualquer atividade de ensino, o uso de jogos em sala de aula de geografia exige planejamento criterioso, orientado pelos pressupostos do trabalho educativo. Ademais, ressalta-se a contribuição do PIBID na instrumentalização das teorias críticas da geografia e do ensino, potencializando a formação inicial dos licenciandos em Geografia.

Referências

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Marcos Antonio Campos. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais: por um novo modelo clássico de organização curricular. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 5-25, jul-dez 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/30150/22581>. Acesso em 01 de out. de 2024.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Rev. Tamoios**. Ano V. Nº 2, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1001>. Acesso em: 27 de set. 2024.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, T. P. de; LOPES, C. S. O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 05-07, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55143>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. 1. reimpr. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, R. M., & YOKOO, M. (2013). Mudanças climáticas e o impacto na biodiversidade nos ecossistemas. **Diversitas Journal**, 9 (1), 1-12. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 4, p. 3, out./dez. 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal. Acesso em: 10 out. 2023.

ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR/BA

Bárbara Jennifer Nascimento Silva

Universidade Federal da Bahia

barbara_nascimento5@hotmail.com

Fernanda Karla Santana Reis Argolo

Universidade Federal da Bahia

fkargolo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo investigar de que modo a Nova Gestão Pública (NGP) influencia a concepção de gestão para diretores/as da rede municipal de Salvador, através da análise dos elementos considerados constitutivos da gestão escolar por eles/as. Para tanto, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), através da qual revelaram-se as tensões entre os dois modelos de gestão (a democrática e a gerencialista) e suas influências nas práticas cotidianas dos(as) diretores(as), com maior evidência para a concepção gerencial.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestão Escolar; Nova Gestão Pública.

Introdução

O presente trabalho trata de resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é analisar a influência da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão escolar da rede municipal de ensino (RME) de Salvador/Ba. Para a realização da pesquisa, foram definidos, via entrevistas com roteiro semiestruturado, quatro eixos temáticos: perfil do/a gestor/a, concepção de gestão, trabalho do/a gestor/a e educação e relações étnico-raciais. Neste trabalho, concentramos a análise no eixo *Concepção de gestão*, fazendo uma interlocução com

o princípio da gestão democrática demarcado na legislação nacional e local.

A gestão democrática, como política pública educacional, é concebida como um dos princípios fundamentais que norteiam o sistema educacional brasileiro. Assegurada na Constituição Federal de 1988, a gestão democrática foi confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que esboçou as bases ao princípio da gestão democrática, incumbindo aos sistemas de ensino definir as normas sobre o assunto de acordo com suas particularidades, mas com observância à participação dos profissionais da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/14, enquanto política de Estado, promove a gestão democrática como uma das diretrizes educacionais e encarrega os entes federados a editarem leis específicas em seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática no prazo de 2 anos a partir da publicação da lei. Em cumprimento ao dispositivo do art. 9º do PNE, o município de Salvador-BA sancionou a Lei nº 9.105/2016 aprovando o Plano Municipal de Educação (PME) em consonância com o PNE e as leis que o fundamentam, evidenciando no texto do seu Art. 2º: “VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (SALVADOR, 2016).

Simultaneamente à normatização da gestão democrática e estudos sobre sua efetividade na gestão escolar, a NGP ganha força nas pesquisas educacionais ao pautar a discussão sobre sua influência no trabalho de diretores escolares. Entendemos a NGP como o movimento oriundo de reformas de Estado que impulsionam mudanças na administração pública, aproximando-a de elementos típicos da administração privada, como competitividade, responsabilização e competência (Cóssio, 2018).

É nesse contexto, que este trabalho objetiva investigar de que modo a NGP influencia a concepção de gestão para diretores/as da rede municipal de Salvador através da análise dos elementos constitutivos da gestão escolar por eles(as) considerados.

Metodologia

Para a execução da presente pesquisa, além do levantamento bibliográfico sobre gestão escolar no município de Salvador-BA, bem como do levantamento das legislações que amparam seu trabalho, foi realizado um estudo de campo entre os anos de 2023 e 2024, cujo instrumento de coleta de dados foi uma entrevista com roteiro semiestruturado com 10 diretores/as escolares de escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais da RME Salvador.

Para a construção das entrevistas, o roteiro foi dividido em eixos correspondentes aos estabelecidos para análise apresentados anteriormente. No total, o roteiro foi constituído por 27 perguntas. O presente estudo centrou-se na análise de uma das oito perguntas elaboradas para o eixo de *Concepção de gestão*. Para análise dos resultados, utilizamos a técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (2020).

Discussão

A pergunta, cujas respostas foram analisadas, consistia na enumeração de elementos considerados importantes para a direção escolar no que concerne à concepção de gestão. A pergunta não elucidou quantidades mínimas ou máximas de elementos, de modo que optamos por categorizá-los por via semântica, agrupando-os em números de ocorrência. Para a análise, consideramos os elementos citados por mais de dois entrevistados, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Elementos constitutivos da Gestão escolar para diretores/as escolares em Salvador.

Elemento	Número de ocorrências
Relações Interpessoais	10
Democracia	6
Liderança	3
Transparência	2
Autonomia	2
Dinamismo	2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A categoria *Relações Interpessoais* foi a mais citada entre os/as entrevistados/as. Nela, agrupamos elementos relativos ao bom relacionamento entre pares, famílias e estudantes (diálogo, empatia, bom relacionamento etc.). Nesse sentido, os/as diretores/as atribuem ao melhor funcionamento da direção as boas relações presentes na escola.

Por outro lado, é pertinente discutir a junção dos elementos liderança, transparência, autonomia e dinamismo, que, em conjunto, suplantam as ocorrências sobre a categoria democracia. Esses elementos são apresentados na literatura como características do “novo profissional” da educação, cuja lógica está atrelada ao funcionamento privado, no qual a direção escolar se configura como um *CEO* de empresas (Anderson, 2017).

Segundo Anderson (2017), as reformas promovidas com base no neoliberalismo e na NGP em todo o mundo durante as décadas de 1970 e 1990 alteraram o significado de ser professor. Nas últimas quatro décadas, houve uma mudança de um regime controlado, administrativo e burocrático para um regime corporativo mercadológico, baseado em resultados, o que se reflete no papel dos diretores escolares. É nesse cenário que, embora representem a possibilidade de construção de uma gestão participativa, as relações interpessoais assumem um novo papel para o “desempenho profissional” de diretores/as escolares, uma vez que esse novo regime “incentiva a inclusão das pessoas nas tomadas de decisões, na medida que os funcionários ‘empoderados’ tendem a ser mais produtivos.” (Anderson, 2017, p. 597).

A democracia, enquanto princípio basilar nos dispositivos normativos, conforme sinalizado anteriormente, é colocada em segundo plano para os/as diretores/as entrevistados/as. Dos 10 diretores/as, 6 a elencaram como elemento constitutivo de seu trabalho. Ainda assim, para G5, é preciso

ter um pouco de cuidado porque às vezes a questão da democracia é muito distorcida, porque as pessoas às vezes discutem muito um determinado assunto e não conseguem chegar a uma conclusão... e tem questões que são necessárias que tenha conclusão. [...] **A gente lança as propostas e, se não**

houver consenso, mas se houver algumas pessoas que falaram o que a gente puder aproveitar, a gente vai utilizar. (Transcrição G5)

Para G5, a democracia parece estar atrelada ao poder de decisão. Ao relatar que apresenta a proposta e espera respostas da comunidade escolar, G5 atribui à comunidade apenas o caráter decisório de escolher entre as propostas existentes já apresentadas pela gestão. A deliberação, por outro lado, pressupõe a tomada de decisão coletiva por vias de reflexão acerca do problema, e não através das proposições já apresentadas. Nesse sentido, a participação da comunidade escolar, se limita a decidir – quando há consenso – pela proposição ora apresentada pela gestão escolar.

A tomada de decisão centrada no diretor é um traço característico da NGP que reflete a ênfase na eficiência e no controle com o diretor atuando como o principal responsável pelos resultados escolares. Esse modelo contrasta com os princípios da gestão democrática, que preveem que a tomada de decisão coletiva promove a democratização do poder dentro da escola (Lima, 2018).

Considerações

O estudo evidencia tensões entre os dois modelos de gestão e suas influências nas práticas cotidianas dos(as) diretores(as), com maior evidência para a NGP, seja pela introdução da lógica da eficiência e resultados que moldam as relações interpessoais no ambiente escolar, seja pelo novo profissionalismo (Anderson, 2017), que gera uma cultura de hierarquia e competitividade, seja pelo enfraquecimento da colaboração e corresponsabilidade, elementos centrais da gestão democrática, o que colide com o princípio da participação.

Aprofundar o estudo sobre os elementos constitutivos da gestão escolar é imprescindível, dada a sua complexidade. Só partindo de uma compreensão da totalidade que a permeia, é possível perceber o desafio em ressignificá-la, superando os reveses da história da gestão escolar no Brasil, que reflete as tensões entre

diferentes projetos educacionais ao longo do tempo. Quiçá seja a perspectiva dialética, alicerçada no diálogo e conscientização crítica - práxis/ação-reflexão-transformação, um dos fios para tecer novas tramas e ressignificar a gestão escolar na RME de Salvador, possibilitando o enfrentamento das contradições da NGP, e consolidando plenamente a gestão democrática.

Referências

- ANDERSON, G. **Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação.** RBPAE, v. 33, n. 3, set/dez 2017. p. 593-626.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.
- CÓSSIO, M. F. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./abr. 2018.
- LIMA, L. C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, 2018.
- SALVADOR. **Lei nº 9.105, de 2 de agosto de 2016.** Salvador, 2016.

ESTADOS DO NORDESTE NA PREPARAÇÃO DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EXTRAORDINÁRIA - CONAE 2024

João Danilo Barbosa de Oliveira

UNEB

jdanielobo@yahoo.com.br

Maria Couto Cunha

UFBA

mariacoutocunha@gmail.com

Resumo: Relato de experiência que faz um balanço do processo que os filiados da ANPAE juntamente com os fóruns estaduais de educação do nordeste desenvolveram para ampliar a participação social em torno das reflexões sobre os problemas educacionais e colher subsídios para a elaboração dos novos planos educacionais para o próximo decênio, promovendo eventos, orientando os municípios a realizarem suas conferências educacionais rumo à preparação da CONAE 2024.

Palavras-chave: planejamento; participação; mobilização

Introdução

Atendendo à convocação para a mobilização em torno das políticas sociais interrompidas nos últimos governos da República, a Região Nordeste se associou ao movimento de reconstrução nacional, liderada pelo novo governo do país, principalmente em torno da construção de um novo Plano Nacional de Educação. Registra-se o governo Lula 3 como um período de reestabelecimento de um governo de transição democrática, composto de uma colisão partidária ampla tendo as forças progressista no congresso nacional e no senado federal minoria. Destaca-se que logo nos primeiros dias de governo foi reestabelecida a política nacional de participação social com a

revogação do decreto nº 9.759/2019 que desinstalou quase 700 colegiados participativos no país, e foi criado o Sistema de Participação Social (Decreto 11.407/2023)

Com a reconfiguração democrática do Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2023, atendemos à convocação do Decreto presidencial nº 11.697, de setembro de 2023 (BRASIL, 2023). A Recomposição do FNE aos moldes anteriores a intervenção sofrida em 2016 recoloca em disputa com as políticas neoliberais reformistas um projeto de educação popular, democrático, inclusivo, com vistas à defesa da democracia e da soberania nacional, onde a Educação tem papel central de transformação social., Foram seguidas as orientações do Fórum na organização e realização das conferências preparatórias, rumo à Conferência Nacional, com base do documento-referência publicado (FNE, 2023), enfrentando os desafios para coordenar esse processo, num curto espaço de tempo, com um trabalho colaborativo dos fóruns estaduais com as diretorias dos estados no sentido de apoiar e orientar os municípios para organizarem e realizarem as conferências durante o segundo semestre do 2023, assim reunindo subsídios para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação e os planos subnacionais. Os dados sobre a realização das conferências nos estados do Nordeste mostram a intensidade desse movimento.

Desenvolvimento

No estado de Alagoas foram realizadas onze conferências regionais e dez conferências municipais, com a participação de 99 dos 102 municípios existentes, tendo sido realizada também uma conferência livre sobre o ensino superior, de iniciativa da Universidade Estadual de Alagoas. A conferência estadual contou com 400 participantes, entre delegados natos, eleitos, convidados e observadores.

Na Bahia o processo de mobilização iniciou com duas audiências públicas e o lançamento da conferência estadual.

Também foram realizadas duas conferências livres cobrindo os eixos da conferência nacional e a avaliação do alcance das metas do PNE e PEE 2014/2024. Do total de 417 municípios do estado, 364 realizaram suas conferências. Também aconteceram quatro conferências territoriais. A conferência estadual baiana ocorreu em duas etapas: A primeira no formato *on line*, com 2.700 participantes, com 17.000 visualizações posteriores na internet. A segunda etapa foi presencial entre 4 e 5 de dezembro de 2023, com 1500 participantes. Chama a atenção outras atividades desenvolvidas nesse evento: a) o encontro de 234 coordenadores de fóruns municipais de educação, b) a conferência de crianças entre 6 a 10 anos da rede municipal de um município, de forma paralela ao primeiro dia da conferência estadual, com grande repercussão entre os participantes do evento, c) a exposição permanente de material ilustrativo das mobilizações nos municípios do estado. Registra-se o apoio proporcionado pela Secretaria de Educação do Estado nesse evento, do ponto de vista político, financeiro, administrativo e de infraestrutura.

No Ceará todos os 184 municípios do estado realizaram conferências presenciais, além de quatro conferências regionais. Na conferência estadual foram inscritos 944 participantes entre delegados e observadores, com a participação de 648 pessoas. No estado como um todo estimou-se um número em torno de 23.000 participações nesses eventos. A conferência estadual teve seu lançamento em setembro, com participação da direção estadual da ANPAE na mesa, e a programação em novembro. A diretoria da ANPAE participou de forma ativa antes e durante a conferência, inclusive na sistematização dos documentos discutidos nos eixos, oriundos das conferências municipais.

No Maranhão foram realizadas conferências municipais que escolheram seus delegados para a conferência estadual, sendo muitos deles aprovados para a CONAE. Registra-se que alguns municípios, pela primeira vez enviaram delegados para a Nacional, como exemplos Coelho Neto, Alto Parnaibano, Imperatriz, Edson Lobão e Turiaçu.

Na Paraíba, um ponto que antecedeu a própria conferência foi um levantamento dos fóruns ativos no estado. Consolidar esses dados foi importante para traçar estratégia de mobilização. Outro fator importante foi a participação efetiva das entidades científicas e sindicais na organização. Foram 35 conferências municipais e algumas intermunicipais. A etapa estadual contou com 540 participantes. Chama a atenção as moções aprovadas nesse evento: Moção de solidariedade ao povo palestino diante da guerra no Oriente Médio; Moção de Repúdio contra as intervenções nas duas Universidades Federais (UFCEG) e (UFPB); Moção de Repúdio contra a forma antidemocrática da gestão escolar em um município do estado.

Em Pernambuco foram realizadas pre-conferências, conferências regionais, intermunicipais e municipais, onde foram discutidos todos os eixos do documento referência da CONAE, em articulação com a UNDIME e o FEE-PE. Foram cinco conferências regionais no formato presencial e três intermunicipais. Sessenta e dois municípios pernambucanos fizeram as suas conferências, em sua maioria, presenciais. No total 172 municípios foram mobilizados nesse processo de conferências. A etapa estadual reuniu 627 participantes. Um evento digno de nota nesse movimento de mobilização foi a conferência livre promovida pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), sediada em Recife, com a participação na abertura do presidente da Anpae, Prof. Luiz Dourado e do ex-presidente, Prof. João Oliveira, sendo a atividade coordenada pela ex-presidenta da Anpae e atual presidenta da Fundaj, Prof^a Márcia Ângela de Aguiar.

No Piauí foram realizadas 17 conferências intermunicipais entre os dias 17 e 29 de novembro de 2023. A conferência estadual foi realizada em Teresina nos dias 06 e 07 de dezembro, reunindo delegados das várias Gerências Regionais de Educação do Estado. Na etapa estadual participaram aproximadamente 400 pessoas.

No Rio Grande do Norte foram feitas conferências intermunicipais no formato remoto, cobrindo os 167 municípios do estado. O Fórum de Educação do Estado optou pelo formato

remoto dadas as dificuldades estruturais para a realização sem os recursos financeiros assegurados. No entanto foram criadas comissões locais composta por representantes das entidades do Fórum em cada polo, o que viabilizou a realização. A conferência estadual que teve melhores condições dado o recebimento de recursos encaminhados pela SASE/MEC, contou com 400 participantes no formato presencial onde foram debatidos todos os eixos do documento referência e onde foram escolhidos 450 delegados para a conferência nacional. Em todas as conferências foram propostas emendas ao documento base as quais foram inseridas na plataforma da CONAE.

Considerações finais

O Nordeste reuniu um excelente acúmulo de reflexões e indicações para a Conferência Nacional Extraordinária de Educação realizada em de Brasília de 28 a 30 de janeiro de 2024, pleitos estes construídos a partir dessa mobilização rumo à elaboração do Plano Nacional e dos planos subnacionais. Os delegados, observadores e convidados dessa região souberam cumprir esta convocação do governo federal, lutando por uma educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada para todos os brasileiros nos próximos dez anos. Desta feita, fazendo o Brasil ouvir nossas vozes em torno de um compromisso político que atenda aos anseios dos educadores e das famílias em torno do direito à educação para todos os brasileiros. Foram significativos o entusiasmo e energia depositados nesse movimento, revelando o quanto as discussões e decisões tomadas em Brasília nesses dias se constituíram em bandeiras potentes de lutas para os próximos desdobramentos da construção dos novos planos, renovando entre educadores, alunos, famílias, entidades da sociedade civil em geral as esperanças por dias melhores para a educação brasileira e particularmente nordestina. A luta continua, desta vez para fazer valer as decisões e sugestões resultantes das

conferências de forma a construirmos os melhores planos para nossa educação

Referências

BRASIL. Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário a Conferência Nacional de Educação – CONAE, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 28.10.2023

BRASIL. **Decreto nº 11.407, de 31 de janeiro de 2023**. Institui o Sistema de Participação Social. Casa Civil, Brasília DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11407.htm. Acesso em: 28.10.2023 .

FNE. Documento Referência da CONAE 2024. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/>. Acesso em: 19.10.2023.

ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DOCENTE- NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Gildaite Moura de Queiroz

Uneb/Epods
gqueiroz@uneb.br

Resumo :O estudo emergiu do trabalho realizado no componente curricular Pesquisa e Estágio III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI-Serrinha-BA, vinculado à pesquisa VOZES DA/NA PANDEMIA: percepções de professores e estudantes da educação básica do Território de Identidade do Sisal, na perspectiva da articulação ensino e pesquisa. Tem como objetivo analisar em que medida as narrativas sobre o estágio no ensino fundamental -anos iniciais se constituem como dispositivo formativo para graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo se ancorou na abordagem da pesquisa qualitativa e se inspirou na (Auto)Biografia para a análise das escritas narrativas de graduandas, através dos relatórios de estágio no contexto da pandemia e retorno às atividades presenciais nas escolas, como dispositivo de recolha das informações. Os resultados evidenciaram a potência das narrativas, como dispositivo de formação, pois, as graduandas rememoram seus percursos formativos, desde a entrada no ensino superior, dão ênfase à aspectos que consideram relevantes no estágio, concebido como campo formativo, propulsor de pesquisa, de construção da identidade docente e de profissionalização.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Narrativas de Formação.

Introdução

O estudo emergiu do componente curricular Pesquisa e Estágio III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI-Serrinha, vinculando-se à pesquisa colaborativa “VOZES DA/NA PANDEMIA:

percepções de professores e estudantes da educação básica do Território de Identidade do Sisal”.

Do relatório final de estágio - o resumo expandido- emergiu a questão: em que medida as narrativas sobre o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental se constituem como dispositivo formativo para as graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia? O objetivo foi analisar em que medida as narrativas sobre o estágio se constituem como dispositivo formativo para graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, no retorno das atividades presenciais na escola no ano de 2022, contexto inovador e desafiador da pandemia da Covid-19.

Fundamentação Teórica

A prática como professoras e pesquisadoras da área de estágio se ampara nos estudos que apontam a formação docente como um campo reflexivo, integrativo e investigativo (Nóvoa, 2002), uma vez que concebemos o professor como um profissional cuja potência reflexiva da práxis educativa lhe permite compreender, investigar e intervir no ato pedagógico de maneira consciente, porque conhece a natureza do trabalho docente. Este professor, comprometido social e politicamente em seu *lôcus* de atuação para a promoção de uma educação baseada nos princípios da alteridade, emancipação e cidadania, vai, aos poucos, construindo sua profissionalidade (Contreras, 2011).

O Estágio, como uma ferramenta conectiva entre a pesquisa e o ensino, contribui para a formação de professores mediada pela relação teoria-prática (Lima, 2012). Desse modo, o estágio nas licenciaturas afirma o ensino como centralidade da docência e se funda na pesquisa da a práxis pedagógica e construção da autonomia docente (Nadal; Papi, 2007; Zeichner, 1983; Freire, 1996).

A formação docente, na perspectiva do estágio, principia pelo conhecimento da realidade escolar, onde podem refletir as condições materiais de existência dos sujeitos ali imersos, que são

problematizadas por seus conhecimentos científicos, posto que a escola é um potente *locus* de aprendizagem da profissão docente.

Metodologia

As narrativas das graduandas, fundamentadas na pesquisa (Auto)Biográfica, são relevantes à medida que essa abordagem busca produzir o saber do biográfico, a subjetivação do sujeito, a sua individuação enquanto ser singular, histórico e social, demarcado pela dimensão do tempo (Delory-Momberger, 2016).

A temporalidade biográfica possibilita que as graduandas expressem, através da memória, a sua própria existência por meio das experiências vividas. A dimensão temporal do estágio confere que elas apreendam o significado da profissão docente mediadas pelas narrativas sobre o vivido na escola e em sua própria vida, de forma cumulativa e integrativa (Ibidem).

O estudo analisou narrativas em quatro relatórios de estágio (resumos expandidos) do ano de 2022 como dispositivos de investigação, posto que esse período demarcou o retorno as aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. O *locus* foi escolas públicas de municípios pertencentes ao Território de Identidade do Sisal, estado da Bahia, dos quais emergiram dois eixos de análise: a) Prática pedagógica no ensino fundamental e impactos da pandemia e, b) Estágio, formação docente.

Discussão dos Dados

a) Prática pedagógica no ensino fundamental e impactos da pandemia

As graduandas evidenciaram conhecimentos teórico-práticos que o professor precisa ter: Santos e Nascimento (2022, p.3) narraram: “Planejamento é um conteúdo importante em nossa formação como professoras, mas foi durante o estágio que o vivenciamos de perto em nossas ações docentes. [...] planejar as nossas ações por meio desse dispositivo [planos de aula] necessário para o desenvolvimento da rotina

didática, [...]”. Sobre currículo na perspectiva da transversalidade: “[...] contar na sua organização com eixos temáticos que estão integrados aos componentes curriculares de uma forma que se discuta temas também com relevância para a formação cidadã do educando” (ibidem).

Santos (2022, p.3) refletiu sobre o currículo ao narrar sua prática pedagógica:

O estágio me levou a refletir estas questões, pois nele pude observar que o trabalho com os conteúdos de história, principalmente sobre os patrimônios históricos, teve um espaço significativo na compreensão dos alunos, contribuindo para que se compreendessem como um ser histórico.

O retorno às atividades presenciais na escola lhe pareceu “viver em um momento em que a urgência pela tecnologia era maior do que o ato de aprender e compartilhar. Isso foi desafiador [...]” (ibidem). Para Araújo e Silva (2022, p.8) “os alunos retornaram à escola com dificuldades na rotina, já que ‘desacostumaram-se’ com o ambiente escolar no que diz respeito a interação, a concentração, a organização e a entender o significado da aprendizagem na escola”.

Com base nos indicativos de discussão das graduandas, as narrativas se fundam como um campo de conhecimento acerca da profissão, da carreira docente e, conseqüentemente, da identidade profissional (Finger, 2010; Souza, 2011; Passeggi, Souza, Vicentin, 2011).

b) Eixo Estágio e formação docente

As narrativas revelam sobre a relação estágio-escola: “[...] entendido como um dos possíveis campos de atuação, promoveu nossa compreensão, de forma mais aprofundada, entre a relação da teoria aprendida na universidade e prática trabalhada e refletida na sala do 4º ano do ensino fundamental” (Silva; Militão, 2022, p. 4).

O estágio como um contributo à formação para a pesquisa, reflexividade e tomada de decisão foi encontrado na narrativa de Araújo e Silva (2022, p. 10): “experenciar esses momentos de

dificuldades propiciaram novos saberes à prática e nos deu uma amostra do exercício docente, como também a construção e fortalecimento da identidade profissional”. O sentimento de responsabilidade pela formação humana foi outra aprendizagem narrada pelas graduandas: “Conhecer a realidade do campo de atuação que escolhemos, tornou evidente que a responsabilidade que um professor desempenha na vida dos seus alunos não apenas é com a aprendizagem deles, mas, na construção humana de cada ser presente na sala de aula” (p.6).

As narrativas apontam o estágio como fundante à formação docente, como atividade articuladora da relação teoria-prática e construtora da identidade profissional (Pimenta; Lima, 2008). Ao narrarem sobre o processo formativo durante o estágio, as graduandas tomam consciência sobre o que consideram formativo, num processo reflexivo, hermenêutico (Finger, 2010).

Considerações Finais

Compreende-se que as narrativas, como dispositivo metodológico de investigação/formação, são potentes, pois, se materializam como procedimento de pesquisa e como um recurso em que as estudantes rememoram seus percursos formativos, desde a entrada no ensino superior, dão ênfase à aspectos que consideram relevantes no estágio, uma vez que evidenciam o lugar do estágio como campo formativo, propulsor de pesquisa, de construção da identidade docente e de profissionalização.

Referências

ARAUJO, Eva Cristina do Carmo; SILVA, Michela Monteiro Lima. Desenvolvendo a leitura e escrita a partir dos conteúdos programados no estágio: avanços e desafios. Relatório Final de Estágio. Curso de Pedagogia/Uneb/Campus XI, Serrinha-BA. 2022.

BARRETO. Alívia da Paixão; SILVA, Lusiana Miranda da. **A importância das oficinas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões sobre o estágio. Relatório de Final de Estágio. Curso de Pedagogia/Uneb/Campus XI, Serrinha-BA, 2019.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, Antonio; Finger Mathias (Org). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes (org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepção e ação. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza; VICENTIN, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em **Revista** | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Ingrid Maria dos. Os patrimônios locais como objeto de conhecimento: reflexões acerca do trabalho com história no estágio. Relatório Final de Estágio. Curso de Pedagogia/Uneb/Campus XI, Serrinha-BA. 2022.

SANTOS, Laise Souza; NASCIMENTO, Rafaela Mota. A importância da transversalidade no trabalho com alfabetização e letramento com crianças do 3º ano do ensino fundamental. Relatório Final de Estágio. Curso de Pedagogia/Uneb/Campus XI, Serrinha-BA. 2022.

SILVA, Carina Santana da; MILITÃO, Taise Mauana Silva. O estágio como campo de atuação docente. Relatório Final de Estágio. Curso de Pedagogia/Uneb/Campus XI, Serrinha-BA. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25a01.pdf>.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza [et. al.]. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017- 115 p. (Caderno temático, 1).

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/A/Downloads/8707-Texto%20do%20artigo-32670-1-10-20110714.pdf

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1983.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: CONCEPÇÕES, MODALIDADES-DESAFIOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Antónia Maria Sobrinho Neto¹

Universidade Estadual do Maranhão

antoniasobrinhoneto@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão

rodriguessannya@gmail.com

Resumo: Em estados compromissados com a educação, a profissão docente exige dos governos maiores atenção. E apostar na formação inicial de professor é um sinal evidente da preocupação em relação ao crescimento e desenvolvimento humano, como um dos principais recursos indispensável para os novos compromissos sociais. Na realidade Angolana, a este respeito, o decreto nº 273/20 afirma “[...] é a formação considerada legalmente necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor”. O presente trabalho com o tema, formação inicial de professores em Angola: Concepções Modalidades-Desafios entre teoria e prática, será uma pesquisa bibliográfica e documental, ainda inicial, enquanto recorte da dissertação em andamento. De forma sucinta, procuramos conhecer a traves das legislações quanto aos incentivos à formação inicial de professores na realidade Angolana. Assim, tenciona-se aqui refletir sobre a forma e o conteúdo no processo formativo de formação inicial em Angola.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores; Concepções; Modalidades; Teoria e prática.

Introdução

Nos últimos anos, a pesquisa sobre a formação de professores tem ganhado destaque e, de forma particular em Angola, a formação inicial de professor é um assunto que tem recebido

atenção e preocupação quanto ao seu profissionalismo (competências) por parte do Ministério da Educação (MED), das instituições que formam professores, quer a nível médio (Magistérios) e a nível superior pedagógica (IES), as exigências da sociedade para uma formação de qualidade.

O estudo tem como objetivo analisar a concepção de professor, seus modelos e, sobretudo do problema da relação entre a teoria e prática na sua formação. Antes, porém, é definida a FIP, a luz do Decreto 273/ 20: A formação inicial de professores é a formação considerada legalmente necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, normalmente, considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação docente de que as seguintes são indução e o desenvolvimento profissional contínuo (Angola, 2020). Portanto, em Angola, a condição que habilita o indivíduo a efetuar a formação inicial de professores a nível superior, conforme estabelecido na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) na qual descreve o seguinte: O Ensino Superior Pedagógico realiza-se após a conclusão do II ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso.

Modalidades e desafios entre a teoria e a prática.

É sabido que as modalidades de formação inicial de professores variam de país para país. Cada Estado adota aquilo que concebe como o modelo ideal para sua sociedade. Partindo desse pressuposto, importa destacar que o regime de formação inicial de professores em Angola apresenta duas modalidades.

Segundo Alfredo e Tortella (2014), a formação de professores em Angola ocorre em dois níveis:

1. Formação de professor de nível médio para actividade docente no ensino básico. A título de exemplo: temos a escola Kimamuenho, Dom Bosco e outros.

2.Formação de nível superior (formando professor para o exercício da actividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais). Exemplo, Instituto de Ciencias da Educação (ISCED), Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESP-BENGO) e tantos outros.

Apesar das modalidades acima identificadas, entedemos que um dos maiores problemas na formação de professor no contexto angolano está implicamente relacionado sobre a teoria e prática no exercicio da formação destes profissionais, contudo Saviane (2009, p.150) concorda quando afirma que “[...] o dilema está na dissociabilidade entre os modelos (culturais cognitivos e pedagógico-didáticos nas Escolas Normais)”. Destacando que as Escolas Normais de ensino superior que formavam professores davam primazia aos modelos culturais cognitivos, estes eram caracterizados pelo domínio dos conhecimentos e deixando em relação o modelo pedagógico-didáticos.

Segundo Quitembo (2010, p.03), “[...] a FIP em Angola tem um número elevado de disciplinas teóricas e um reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos”. Neste cenário, um dos desafios impostos aos cursos de Pedagogia perpassa a matriz curricular, o que requer profunda mudança na organização e seleção das disciplinas de base comum e específica, envolvendo a distribuição de carga horária (Castanheira 2014). Mediante a análise do tema, surge o seguinte problema: O que realmente está na base do desafio entre teoria e prática?

Metodologia

O texto que apresentamos é baseado na revisão bibliográfica e se configura como uma pesquisa qualitativa e exploratória (Severino, 2016). Onde os autores inseridos no texto, são a favor que o problema entre a teoria e prática na formação inicial de professor, está na falta do casamento entre a forma e o conteúdo, tal como refere Savianne (2009). E aponta Quitembo (2010), que “[...] a FIP em Angola tem um número elevado de disciplinas teóricas e um

reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos. Por fim, (Castanheira 2014) que um dos desafios impostos aos cursos de Pedagogia perpassa a matriz curricular, o que requer profunda mudança na organização e seleção das disciplinas de base comum e específica, envolvendo a distribuição de carga horária. Por meio da bibliografia consultada, procuramos analisar a formação inicial de professores, em alguns aspectos sobre concepções, modalidades e o problema da relação teoria e prática.

Discussão dos dados

De acordo as literaturas consultadas contidos no texto, dentre as quais: O decreto 273/20; Política de Formação docente; A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola e Formação de professores em Angola: os perfis do professor do ensino básico, demonstram que os autores como: Castanheira, Diário da República, Quitembo e Tortella, foram unânimes em apontar que um dos problemas identificados na formação inicial dos professores em Angola, está relacionado à “teoria e a prática”. Percebe-se que este problema é resultado da gestão administrativa angolana (centralização administrativa). Os governos provinciais, embora conhecendo as particularidades das regiões, são condicionados em traçar as suas diretrizes nas políticas de formação de professores, uma vez que a responsabilidade recai apenas para o governo central. Todavia, o estudo é relevante, porque, permite conhecer a realidade de FIP, suas modalidades na realidade angolana. Especialmente no que tange a experiência enquanto aluna-mestranda de Angola, faz-me dizer que um dos problemas dessa articulação entre teoria e prática é causado por falta da aplicação adequada do planejamento de FIP em Angola, embora, teoricamente estejam bem descritas, expressando a intenção dos órgãos competentes como o MED.

Considerações finais

Embora a formação inicial de professores seja um elemento que precisa ser mais pensado e trabalhado, em todos os agentes envolvidos neste processo formativo e posterior no seu profissionalismo, pois, entendemos que dificuldades como: remuneração baixíssima aos professores-formadores, para o estímulo das suas atividades; pouco tempo de estágio profissional dos discentes, pouco compromisso do estado em relação à oferta de vagas para o exercício prático dos discentes nas instituições escolares. Contudo, há intenção do governo legislativamente em melhorar a realidade na formação de professores, mas a prática faz-nos acreditar que a intenção deve ser acompanhada com a vontade pragmática e interesse de mudança da realidade, coisa que em Angola não vimos.

Nestes moldes, quando a base formativa está bem consolidada, os resultados são satisfatórios para o engrandecer e desenvolvimento da sociedade. Portanto, as instituições de ensino superior devem estar comprometidas com a formação inicial capacitando os alunos-mestres (futuros professores) com habilidades que lhes permitirá não só saber, mas sobretudo saber fazer e ser aquilo que a profissão docente exige. A relação imprescindível entre a teoria e a prática e a realização do estágio nas escolas de aplicação com uma carga horária que possibilita o aluno-mestre a aplicar procedimentos e as técnicas apreendidas teoricamente, deve constituir-se como modelo para a formação inicial de professores, de forma particular na realidade angolana.

Referências

ANGOLA. (2020). Decreto 273/20, de 21 de Outubro. Regime jurídico da formação inicial de professores de educadores de infância, professores de ensino primário e secundário. Diário da República, imprensa Nacional, Luanda, 2020. Disponível em:

<https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/>. Acesso em: 09 de Set. 2024.

CASTANHEIRA, F. S. **Política formação docente**. In: Silva, A,M; Cunha. C. Org. Educação Básica: Políticas, avanços e pendências. São Paulo, Campinas 2014. P.261-315.

QUITEMBO, A. D. **A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola: um estudo sobre o seu desenvolvimento**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos histórico e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo, Cortez, 2016.

TORTELLA, F. C. **Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico**. São Paulo, EccoS, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM ESTUDOS EMPÍRICOS

Renato Moreira Silva

Seduc

renatouema@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cujo objetivo foi analisar as políticas de formação continuada de gestores escolares implementadas em dois municípios maranhenses, no período de 2009 a 2019, buscando apreender a efetividade dessa formação para a organização do trabalho pedagógico e para a qualidade da educação escolar. Ancorado em uma abordagem qualitativa o recorte aqui posto traz uma revisão sistemática da literatura com base em estudos empíricos, sobre a formação continuada de gestores escolares, disponíveis on-line na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A principal evidência dos estudos levantados na pesquisa é a de que os programas de formação continuada destinados a gestores escolares adotam uma perspectiva gerencial, calcada na eficiência e na produtividade do trabalho escolar, com forte apelo à elevação dos indicadores do IDEB. Além disso, alguns programas são ofertados na modalidade à distância, levando à evasão de grande parte dos gestores.

Palavras-chaves: Revisão Sistemática; Formação; Continuada; Gestores Escolares.

Introdução

O trabalho ora submetido teve como objetivo levantar investigações sobre Formação continuada de gestores escolares, buscando identificar Instituições de Educação Superior (IES) e estados onde foram realizados, as metodologias utilizadas, as bases

teóricas que embasaram os estudos, as características das políticas analisadas e os principais resultados.

Metodologia

A base de dados dessa revisão sistemática foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O critério para a definição, como base de dados, desse repositório, foi que ele possui 123 instituições vinculadas, 477.739 dissertações e 176.710 teses. Para Costa e Zoltowski (2014, p. 56), “[...] a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada.”

Na 1ª fase do levantamento foram utilizados os descritores “formação continuada de gestores escolares”, “políticas de formação de gestores” e “formação de gestores”, sendo consideradas apenas as pesquisas realizadas entre 2009 e 2019. Foram adotados critérios de inclusão e exclusão, descritos no Quadro 01, a seguir:

Quadro 01 - Critérios de inclusão e exclusão sobre as políticas de formação continuada de gestores escolares:

Fatores de inclusão	Fatores de exclusão
a) Estudos em nível de mestrado e doutorado realizados no Brasil; b) Estudos empíricos realizados em âmbito nacional, estadual ou municipal; c) Dissertações e teses disponíveis na BDTD.	a) Estudos realizados fora do período compreendido entre 2009-2019; b) Estudos teóricos ou de natureza conceitual; c) Estudos que não abordaram políticas de formação continuada de gestores escolares.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Identificaram-se, inicialmente, 29 trabalhos. Desses, 12 foram excluídas: 04 (quatro) foram por serem estudos anteriores a 2009, e 08 (oito) por não abordarem diretamente a formação continuada de gestores. Assim, ao final do levantamento, foram selecionados para análise 17 estudos, sendo 03 (três) teses e 14 dissertações,

distribuídos por três regiões brasileiras, e por IESs públicas e privadas apresentadas a seguir:

Quadro 02 - Estudos recenseados na BDTD por região e IES

REGIÃO	PUBLICAÇÕES	IES
NE	6	UFMA, UFPE, UFRN, UFCE
SE	9	UFJF, UFMG, USP, FGV, UNINOVE, PUC (1), UFV
CO	2	UFGD, UCG
TOTAL	17	

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Os estudos analisados trataram de investigações no âmbito de programas de formação continuada de gestores escolares, bem como aspectos do trabalho do gestor escolar, o perfil desses profissionais e as possibilidades e desafios do gestor para implementar a gestão democrática. Nesses estudos foi possível evidenciar as concepções, a estrutura curricular dos programas e cursos de formação continuada de gestores e como eles contribuíam, ou não, para a efetividade na organização dos espaços e tempos escolares, na organização do trabalho pedagógico e de gestão, e para a qualidade da educação escolar.

Os trabalhos encontrados foram colocados na plataforma Mendeley, que é um gerenciador de referências que permitiu catalogá-los e organizá-los favorecendo a sistematização, o acesso e a análise.

Discussão dos dados

As políticas de formação continuada de gestores escolares, abordadas pelas pesquisas, possuem abrangência nacional, estadual e municipal. No âmbito nacional, 08 (oito) estudos têm como objeto o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEBP). Os autores consideraram importante a iniciativa desse programa, com vistas à qualificação da gestão escolar.

Quanto à proposta de formação do PNEGEBP, Lima Filho (2017, p. 98) considera que “[...] as propostas de formação não sejam planejadas de forma verticalizada e que os gestores possam ser ouvidos e ter participação ativa na construção das formações [...]”. Outros trabalhos também consideraram que um dos problemas dos cursos de formação continuada de gestores situam-se no fato de serem propostas prontas, que de forma recorrente não abordam as questões do cotidiano da gestão escolar.

No âmbito estadual, 07 (sete) pesquisas abordam programas desenvolvidos pelos próprios estados, com destaque para os estudos: Uchôa (2012) “Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: quais as contribuições para a organização escolar democrática?”; Rocha (2015) “A Formação Continuada dos Diretores Escolares da Rede Estadual de Educação em Goiás”; Sóla (2018) “Capacitação em gestão escolar: Estudo interpretativista no setor público; e, Oliveira (2018) “O Programa de Formação Continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos nas escolas municipais do estado do CEARÁ”.

As principais evidências desses estudos são de que as políticas de formação de âmbito nacional foram desenvolvidas em regime de colaboração entre as Universidades Federais, responsáveis pelo aporte pedagógico, e com as redes estaduais e municipais que faziam a interligação com os gestores das escolas.

Quanto às pesquisas que tiveram como objeto políticas de formação continuada a nível municipal, identificou-se o estudo de Leal (2015) “A Política de Formação Continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís - Ma”, que analisou a política de formação continuada dos gestores escolares, implementada pelo Programa de São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e suas implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – MA.

Os trabalhos analisados tiveram como aporte teórico, entre outros, os seguintes autores: Hora (2012), Frigotto (1999), Paro (1996, 2016), Libâneo (1999, 2011), Souza (2017), Dourado (2007),

Harvey (2011), Mészáros (2002), Lück (2013, 2015) e Oliveira (2002, 2015), Saviani (2012, 2013).

As pesquisas se enquadram na abordagem qualitativa, e todas imprimiram um olhar dialético na análise dos fenômenos investigados. Como procedimentos de investigação, adotaram aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental, sendo os dados analisados com base na análise de conteúdo, apoiada no referencial teórico escolhido.

Considerações finais

Como principais resultados, as pesquisas recenseadas indicaram que: nos programas de formação continuada, a aproximação teoria e prática ainda é um dos desafios a serem superados; mesmo com propostas que apresentam fundamentos voltados para o fortalecimento da gestão democrática, os programas centralizaram as ações voltadas para uma formação com caráter gerencial dos gestores escolares. Em alguns programas, ofertados na modalidade à distância, a evasão é recorrente, e, muitas vezes, os gestores não concluem os cursos por não conseguirem conciliar as aulas com a rotina do cargo.

Referências

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 26 mai. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1999.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEAL, Patricia Alessandra Gomes. **A política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís MA.** 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho.** In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA FILHO, Algemiro Ferreira. A formação dos gestores escolares do interior do Amazonas e sua relação com a organização escolar. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017.

LÜCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola** - Vol. III – Série Cadernos de Gestão, Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (org.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 176 p.

OLIVEIRA, Gilson de Sousa. **O programa de formação continuada para gestores escolares da CEFEB e seus efeitos nas escolas municipais do estado do Ceará.** 2018. 204f. - Tese (Doutorado) -

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 175 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, Evelyn Aparecida Silveira. **A formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Renato Moreira. **Formação continuada de gestores escolares em municípios maranhenses: políticas, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

SÓLA, Fabiana B. S. **Capacitação em gestão escolar: estudo interpretativista no setor público**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, 2017.

UCHÔA, Izabella Albuquerque Tavares. **Política de formação continuada para gestores escolares no estado de Pernambuco: quais as contribuições para a organização escolar democrática?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2019 A 2023

Suely Sousa Lima

Universidade Federal do Maranhão

suelysousalima33@gmailcom

Resumo: Este trabalho aborda as pesquisas sobre formação de professores, do período de 2019 a 2023, no Brasil. A respectiva pesquisa tem o objetivo de analisar os descritores mais recorrentes nos títulos, os autores mais abordados, bem como as metodologias de pesquisa mais utilizadas nas produções sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2019 a 2023. Recorreu aos estudos e pesquisas de autores como: Tardif (2002), Nóvoa (2009), García (1999), Imbernón (2004), os quais trazem as principais discussões e reflexões da formação inicial e continuada de professores no Brasil. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, com foco na pesquisa bibliográfica. Os estudos elencados apontaram que os autores mais utilizados pelos pesquisadores elencados são: Paulo Freire, Bernardete Gatti, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Donald Schön, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, haja vista que discutem a formação de professores numa perspectiva social, política e pedagógica. No tocante à metodologia, a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório têm sido as mais utilizadas, do qual podemos constatar que foram as mais propícias ao momento enfocado (2019 – 2023), dadas as circunstâncias do contexto da COVID-19. Assim, estes estudos contribuem para compreendermos o período elencado.

Palavras-chave: formação de professores, referencial teórico, metodologia.

Introdução

Este trabalho é fruto dos estudos realizados no decorrer do primeiro ano cursando o doutorado em educação, pelo Programa

de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Os estudos acerca da formação de professores trouxeram a seguinte inquietação: quais as produções mais recentes, a saber dos últimos 5 (cinco) anos, sobre formação de professores e destas produções quais os descritores mais recorrentes nos títulos, os autores mais abordados, bem como as metodologias de pesquisa mais utilizadas nestes trabalhos científicos?

Tendo em vista responder ao questionamento proposto recorreremos às produções de artigos da base SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período entre 2019 a 2023. Este recorte temporal (2019 - 2023) demarcado para esta investigação se justifica em razão das mudanças estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para os cursos de licenciatura de forma geral (BRASIL, 2019).

Desse modo, este trabalho teve como objetivo geral: analisar os descritores mais recorrentes nos títulos, os autores mais abordados, bem como as metodologias de pesquisa mais utilizadas nas produções sobre formação de professores no Brasil, no período entre 2019 a 2023, trabalhos científicos estes selecionados na base SCIELO e no banco de teses e dissertações da CAPES.

A seguir abordamos os principais apontamentos sobre formação de professores, discutidos por estudiosos e pesquisadores da área; e por fim analisamos os resultados das publicações selecionadas na base SCIELO e no banco de teses e dissertações da CAPES, no período entre 2019 a 2023.

Formação de professores no Brasil: alguns apontamentos

A formação e as práticas docentes dos professores estão no foco das discussões e dos estudos realizados nas instituições de ensino básico e superior. Entre os teóricos mais destacados pelos

pesquisadores envolvidos na temática em questão estão Gauthier *et al.* (2013), para quem a problemática do ensino

[...] consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 14)

Cabe também mencionar Tardif, que defende duas teses principais. A primeira é a de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”; e a segunda é a de que sua prática “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

Metodologia

Para atingir ao objetivo desta pesquisa empregamos a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, por meio da análise de 10 (dez) artigos científicos da base SCIELO, de 10 (dez) dissertações de mestrado e de 10 (dez) teses de doutorado do banco de dados da CAPES, no período de 2019 a 2023.

Ao elencarmos as referidas produções, analisamos os descritores presentes nos títulos dos trabalhos, os autores mais utilizados pelos pesquisadores, bem como as metodologias mais empregadas nas pesquisas selecionadas, a fim termos uma visão geral dos estudos relacionados à formação de professores no Brasil.

Análise das produções científicas

Neste tópico iremos analisar 10 artigos científicos selecionados na base SCIELO (Scientific Electronic Library Online), 10 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado escolhidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2023.

Mas, tendo em vista não ultrapassarmos os caracteres exigidos para a submissão deste trabalho, o Quadro 01 a seguir não apresenta todos as publicações pesquisadas, embora as análises já contemplam os 10 artigos, as 10 dissertações de mestrado e as 10 teses de doutorado.

Quadro 01 – Artigos Científicos, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado – 2019 a 2023

Nº	ARTIGOS CIENTÍFICOS	AUTORES MAIS ABORDADOS	MetodologiaS DE PESQUISA
1	Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola	BOURDIEU (1993); HUBERMAN (1989).	Pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica.
2	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	PERRENOUD (2000); SACRISTÁN (1999); ZABALA (2010).	Pesquisa qualitativa, metodologia associada à análise textual discursiva.
3	Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório	GATTI (2011); NÓVOA (1995); PIMENTA (1999); TARDIF; LESSARD (2005).	Pesquisa de cunho qualitativo e caráter exploratório.
Nº	DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	AUTORES MAIS ABORDADOS	MetodologiaS DE PESQUISA
1	Formação inicial de professores em serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no estado do Rio Grande do Norte	DOURADO (2007); FREITAS (2007); GATTI (2011); NÓVOA (1997); TARDIF (2014).	Pesquisa qualitativa, pesquisa de campo.
2	A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos	BRZEZINSKI (1996); FREIRE (1996); GATTI (2011); LIBÂNEO (2002); SAVIANI (2009).	Pesquisa qualitativa, pesquisa documental, grupo focal.
3	Currículo de formação de professores de Arte: entre	DOURADO (2015); FREIRE	Pesquisa qualitativa,

	formar, conformar ou deformar humanidades	(1996); PIMENTA (1994).	pesquisa documental, técnica de análise de conteúdo.
Nº	TESES DE DOUTORADO	AUTORES MAIS ABORDADOS	MetodologiaS DE PESQUISA
1	Os saberes docentes e aprendizagem significativa na formação inicial de professores com o uso das interfaces digitais interativas	IMBERNON (2011); NÓVOA (1992); PIMENTA (2012); SCHÖN (2003); TARDIF (2010).	Abordagem qualitativa; pesquisa-ação.
2	A identidade do professor de espanhol: um estudo com foco no estágio curricular	GATTI (2018); IMBERNÓN (2011); PIMENTA (2012); TARDIF (2014).	Pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, análise textual.
3	Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo	FREIRE (1996); GATTI; NUNES (2009); GAUTHIER (1998); LIBÂNEO (2004); NÓVOA (1992); PIMENTA (2000); SAVIANI (2005); TARDIF (2002)	Pesquisa qualitativa; teoria Histórico-Cultural; Roda de conversa.

Fonte: A autora (2024)

Nos últimos 5 (cinco) anos, os estudos sobre formação de professores, dos quais resultaram em artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado contemplam descritores que enfocam a formação inicial e continuada de professores, o trabalho docente, os saberes da docência, a identidade docente, o currículo, as tecnologias digitais, temáticas estas provenientes dos contextos sociais, políticos, econômicos que influenciam a formação docente.

Os autores mais abordados nas pesquisas selecionadas são: Luiz Fernandes Dourado, Paulo Freire, Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, Antonio Nóvoa, Maria do Céu Neves

Roldão, Helena de Freitas, Maurice Tardif e Claude Lessard, Selma Garrido Pimenta, Donald Schön, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani. Estes estudiosos têm sido bastante recorrentes nos trabalhos acadêmicos sobre a temática em questão, haja vista que discutem a formação de professores numa perspectiva social, política, histórico-crítica e pedagógica.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito às metodologias mais adotadas nos trabalhos descritos no Quadro 01. Observa-se que a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório têm sido as mais utilizadas, do qual podemos constatar que foram as mais propícias ao momento enfocado (2019 – 2023), dadas as circunstâncias do contexto pandêmico (COVID-19). Durante este período, o sistema educativo teve que se reinventar, promovendo mudanças, inclusive na aplicação de técnicas de pesquisa, sendo a bibliográfica a mais atuante nas investigações.

Considerações finais

As pesquisas denominadas Estado da Arte surgem para auxiliar no levantamento de dados de pesquisas principalmente na área da educação, pois possibilita não somente uma amostragem geral de uma determinada temática, mas situá-la em determinado contexto.

Pela análise do mapeamento feito é possível constatar que as temáticas sobre formação de professores que mais prevalecem nos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado no período entre 2019 a 2023 nas bases SCIELO e no banco de teses e dissertações da CAPES dizem respeito à dimensão social, política, práxis pedagógicas da formação inicial e continuada, que se desenvolvem nas instituições de ensino superior e educação básica.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 maio 2024.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Fronteiras da Educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LUZILÂNDIA/PI

Maria Aparecida Silva Lira
UEMA
Advogada_lira@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores.

Introdução

O processo de escolarização das crianças com deficiência tem provocado inúmeras inquietações nos professores, no que se refere a maneira de desenvolver esse processo. Diante da ampliação do ordenamento jurídico que garante a matrícula para assegurar a presença de crianças com deficiência nas escolas regulares, essa matrícula cresceu bastante.

A educação inclusiva vem acontecendo, com a presença de crianças com deficiência no ambiente escolar e nas salas de aulas, diríamos que integradas, mas não inclusas, pois enfrentam inúmeros desafios, tais como: estrutura física da escola, de socialização e de adaptação das atividades propostas. “Os professores e pais reivindicam ideais por uma educação inclusiva que abrange e compreende todos os sujeitos proporcionando condições necessárias para sua aprendizagem e integração, sem fazer distinção das condições físicas e psicológicas das pessoas” (ALMEIDA, 2013).

No processo de inclusão as escolas devem receber sem qualquer distinção ou exigência de requisitos todos os alunos, valorizando a pluralidade de cada criança, considerando suas peculiaridades. Ocorre que esse processo de disponibilidade de

oportunidade igualitárias para todos os alunos inobstante a capacidade de cada, exige a presença de professores capacitados. PIMENTEL (2012) já ressalta essa observação no que se refere a ausência de conhecimento adequado.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (p.139)

Neste sentido podemos compreender que o processo de inclusão é a garantia do acesso e principalmente da permanência de todos os alunos no ambiente escolar, o acesso a uma educação que seja contínua e de qualidade pode esbarrar na questão da formação dos professores que atuam com educação inclusiva.

Em tal cenário, cabe perguntar: Os professores que atuam nesse processo de inclusão possuem formação específica?

Para responder essas questões a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa exploratória e análise documental: roteiro de observação e roteiro de entrevista, configurando um estudo de caso. A pesquisa realizasse com professores atuantes na instituição de AEE. Espera-se que os resultados apontados nesta pesquisa auxiliem na melhoria dos serviços prestados de modo mais eficiente e eficaz

Desenvolvimento

No ano de 1990 ocorreu um evento denominado Conferência em Jontiem (ONU, 1990), evento este que prescreveu o compromisso com a “Educação para Todos”. Tal compromisso, exige que os países signatários analisem e elaborem propostas educacionais para efetivar a política de educação inclusiva. Sendo o Brasil, um país signatário da Unesco, adotou esses diplomas legais em seus programas de governo, introduzindo o termo “Educação Inclusiva”.

Neste sentido, o Brasil desenvolveu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Além da referida Política Nacional, podemos destacar no Brasil, legislações que possuem direcionamento educacional com a proposta da inclusão de pessoas com deficiência, dentre elas temos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 e o novo PNE (2024-2034) que se encontra em tramitação no congresso. Todos esses normativos legais asseguram educação para todos e estabelecem metas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

No Plano Nacional de Educação (2014) traz em sua meta quatro, além universalização do ingresso do estudante na educação básica, o acesso do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiências. Para alcançar a meta, o plano educacional aponta como estratégia a inserção nos cursos de formação inicial e continuada para professores e o ingresso nos cursos de pós-graduação, como, também, de saberes que centralizem as necessidades educacionais desses alunos.

É possível observar no que se refere a universalização do ingresso na educação básica não foi cumprido em sua integralidade, mas houve crescimento nas matrículas, já a estratégia para formação de professores pouco se concretizou.

Neste sentido, acreditamos que faltou investimentos e parcerias com instituições formadoras para uma construção de redes de aprendizagem e formação, proporcionando estratégias que assegurem políticas consistentes, efetivas e que acima de tudo que sejam continuas.

Segundo o documento base da CONAE de 2024.

A formação inicial e continuada, entendida como processo permanente que articula as instituições de educação básica e superior, considera os(as) profissionais da educação básica como sujeitos com conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades. Os princípios que devem orientar a formação de professores(as) da educação básica e da educação superior são necessariamente os mesmos, independentemente do lócus dessa formação (BRASIL, 2024, p.159).

Muito se fala sobre formação inicial e formação continuada, apontasse várias sugestões, mais no que se refere a educação inclusiva a presença de inquietações é constante. Não há uma formação de professores direcionada para o processo de ensino aprendizagem da inclusão escolar, disponibilizando alternativas possíveis para transformar ações pedagógicas em ações inclusivas efetivas.

Nas observações e entrevistas realizadas, é possível constatar que a realidade da prática docente está diverge do que a PNEE (2008) orienta para o processo educacional no Território Nacional. Os professores que já foram entrevistados informam que, enfrentam inúmeras barreiras para atuar nas salas de AEE, que além da falta de recursos e com uma infraestrutura precária, os mesmo não disponibilizam de formação continuada que oriente sua atuação, que não possuem uma metodologia adotada como procedimento para o atendimento das necessidades educacionais ao público da Educação Especial, pois a SEMED não oferece uma capacitação ou curso com diretrizes específicas, exemplos e experiências que possam fortalecer a atuação do professor.

Como Política Pública para Educação Inclusiva, a referida SEMED disponibiliza de psicopedagoga que realiza alguns encontros e palestra com os professores que atuam nas salas de AEE e com os professores acompanhantes de Crianças com deficiência.

Conclusão

A realidade encontrada na rede municipal de ensino de Luzilândia, não é diferente de grande parte de outras escolas

brasileiras, os docentes inicialmente apresentam medo e/ou receio frente a atuação de alunos com deficiência, esse medo surge pela ausência no preparo e na formação para que possam desenvolver de maneira satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Entretanto, é necessário criar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências

Diante do apresentado, concluímos que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, podemos afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma, os professores acabam limitando a capacidade desses alunos.

Referências

ALMEIDA, Gisella de Souza. Educação especial e/ou educação inclusiva? Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, v. 4, p. 63-71, 2013. Disponível em: . Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec>. Acesso em 15 de set de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 6 set 2024.

_____. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/Câmara de Educação Básica, 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planal>

to.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 set 2024.

PIMENTEL, S.C. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA. Pág.139 a 154.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lindoracy Almeida Santos Amorim

Resumo: Este estudo examina a conexão entre a capacitação de professores, as políticas educacionais e suas consequências na prática pedagógica no cenário brasileiro. A pesquisa analisa a implementação das políticas públicas de capacitação de professores e inclusão escolar e quais são as suas consequências concretas no dia a dia das salas de aula. Por meio de uma extensa revisão de literatura, o estudo identifica os principais obstáculos encontrados na execução dessas políticas, como a desconexão entre teoria e prática, a deficiência de recursos adequados e a demanda por uma formação contínua mais eficaz. O estudo ressalta a relevância de uma abordagem integral na capacitação de professores, que inclui saberes teóricos, habilidades práticas e habilidades socioemocionais. Também se examina a função das tecnologias educacionais como instrumentos de potencialização na capacitação de docentes e na promoção de métodos de ensino inovadores. O estudo indica que, mesmo com os progressos nas políticas de educação, ainda persiste um hiato específico entre as orientações sugeridas e sua implementação eficaz nas instituições escolares. Conclui-se que é necessário um comprometimento constante e coordenado para superar as barreiras presentes, que inclui não apenas a revisão das políticas de capacitação dos professores, mas também a melhoria das condições de trabalho deles e a disseminação de uma cultura de inclusão e inovação no ambiente educacional. A pesquisa indica a necessidade de estudos futuros que investiguem métodos inovadores de capacitação de professores e analisem o efeito a longo prazo das políticas educacionais na qualidade do ensino e no aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas educacionais. Prática pedagógica. Inclusão escolar.

Introdução

A capacitação dos professores e as políticas educacionais são componentes essenciais para o progresso e a excelência do ensino em qualquer sistema de ensino. Esses dois elementos estão profundamente conectados e têm um impacto direto e relevante na prática pedagógica dos docentes em sala de aula. Entender essa relação tríplice - formação, políticas e prática - é crucial para avaliar e melhorar os processos de ensino, com o objetivo de uma educação mais eficiente e adequada às demandas atuais.

No cenário brasileiro, a capacitação docente tem experimentado diversas mudanças nas últimas décadas. Essas transformações refletem não apenas os progressos na área da pedagogia e das ciências educacionais, mas também as mudanças nas políticas de educação a nível nacional, estadual e municipal. As orientações curriculares, os programas de aperfeiçoamento profissional e as condições para a admissão na profissão de professor ilustram como as políticas educacionais definem o perfil do educador e, conseqüentemente, seu desempenho em sala de aula.

As políticas educacionais, por sua vez, são o resultado de um complexo processo que envolve diferentes atores sociais, incluindo governantes, legisladores, acadêmicos e a sociedade civil. Estas políticas não apenas estabelecem os parâmetros para a formação docente, mas também definem os objetivos educacionais, os currículos, os sistemas de avaliação e as condições de trabalho dos professores. Portanto, as políticas educacionais têm um impacto direto e indireto na prática pedagógica, influenciando desde a estrutura física das escolas até as metodologias de ensino adotadas pelos docentes.

Um dos principais desafios na interseção entre formação docente, políticas educacionais e prática pedagógica é a necessidade de alinhamento e coerência entre esses três aspectos. Muitas vezes, observa-se um descompasso entre a formação oferecida aos professores, as políticas implementadas e as realidades encontradas nas salas de aula. Este desalinhamento

pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes ou descontextualizadas, comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto crucial a ser considerado é o dinamismo do campo educacional. As constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais exigem uma contínua atualização tanto da formação docente quanto das políticas educacionais. Isso implica em um desafio permanente para os sistemas educacionais: manter a relevância e a eficácia da formação e das políticas frente a um cenário em constante evolução, garantindo que a prática pedagógica seja sempre atual e significativa.

Neste contexto, o presente estudo propõe-se a examinar as complexas relações entre a formação docente, as políticas educacionais e seus impactos na prática pedagógica. Busca-se compreender como esses elementos se articulam no cenário educacional brasileiro, identificar os principais desafios e oportunidades nessa interação e propor reflexões que possam contribuir para o aprimoramento da educação. Através de uma análise crítica e fundamentada, espera-se oferecer insights relevantes para educadores, gestores e formuladores de políticas, visando uma educação mais eficaz, equitativa e alinhada às demandas do século XXI.

Referencial teórico

A formação docente e as políticas educacionais são temas amplamente discutidos na literatura acadêmica, dada sua importância fundamental para a qualidade do ensino e o desenvolvimento educacional. Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, que se estende ao longo da carreira docente e não se limita apenas à formação inicial. O autor enfatiza a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, permitindo aos professores refletirem criticamente sobre sua atuação e adaptarem-se às constantes mudanças no cenário educacional.

No que tange às políticas educacionais, Ball (2006) propõe uma abordagem que considera o ciclo de políticas, analisando desde a formulação até a implementação e os efeitos das políticas na prática escolar. O autor argumenta que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e recriadas no contexto da prática, destacando o papel ativo dos professores nesse processo. Esta perspectiva é crucial para compreender como as políticas educacionais impactam efetivamente a prática pedagógica, reconhecendo a complexidade dessa relação.

A interseção entre formação docente, políticas educacionais e prática pedagógica é explorada por Tardif (2014), que enfatiza a importância dos saberes docentes na construção da prática profissional. O autor argumenta que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, os quais são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Neste sentido, a prática pedagógica é vista como um espaço não apenas de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Gatti (2010) aborda os desafios da formação de professores no Brasil, analisando as políticas e programas implementados nas últimas décadas. A autora destaca a necessidade de uma maior articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, bem como a importância de políticas que valorizem a carreira docente e proporcionem condições adequadas de trabalho. Gatti argumenta que a eficácia das políticas de formação docente está diretamente relacionada à sua capacidade de impactar positivamente a prática pedagógica, ressaltando a importância de considerar o contexto escolar e as realidades locais na formulação e implementação dessas políticas.

Políticas públicas para a formação continuada de professores: desafios e perspectivas

As políticas públicas para a formação continuada de professores têm se tornado um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação no Brasil. Essas políticas visam proporcionar aos docentes oportunidades de atualização, aperfeiçoamento e reflexão sobre suas práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta diversos desafios, ao mesmo tempo em que apresenta perspectivas promissoras para o futuro da educação.

Um dos principais desafios na formulação e execução de políticas de formação continuada é a diversidade do contexto educacional brasileiro. As diferentes realidades regionais, socioeconômicas e culturais exigem abordagens flexíveis e adaptáveis. Neste sentido, Gatti (2008, p. 68) afirma que "a formação continuada de professores não pode ser pensada como um processo homogêneo, mas sim como um conjunto de ações que consideram as especificidades locais e as necessidades reais dos docentes".

Outro aspecto desafiador é a articulação entre teoria e prática na formação continuada. Muitas vezes, os programas de formação são criticados por serem excessivamente teóricos e desconectados da realidade da sala de aula. É fundamental que as políticas públicas promovam uma formação que integre conhecimentos teóricos e experiências práticas, permitindo aos professores aplicarem efetivamente o que aprendem em seus contextos de trabalho.

A continuidade e sustentabilidade das políticas de formação também representam um desafio significativo. Frequentemente, mudanças de governo ou cortes orçamentários resultam na interrupção ou descontinuidade de programas de formação. Sobre isso, Dourado (2016, p. 38) pontua que "a descontinuidade das políticas educacionais é um dos maiores entraves para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, especialmente no que se refere à formação continuada de professores".

A valorização da carreira docente é outro aspecto crucial que deve ser considerado nas políticas de formação continuada. É necessário que essas políticas estejam alinhadas com planos de carreira que incentivem e recompensem o aperfeiçoamento profissional dos professores. Isso inclui não apenas incentivos financeiros, mas também o reconhecimento institucional e a criação de oportunidades de crescimento profissional.

As perspectivas para o futuro das políticas de formação continuada são promissoras, especialmente com o avanço das tecnologias educacionais. A incorporação de modalidades de ensino a distância e híbridas pode ampliar significativamente o alcance e a flexibilidade dos programas de formação. Neste contexto, Almeida (2012, p. 1067) destaca que "as tecnologias digitais de informação e comunicação trazem novas possibilidades para a formação continuada de professores, permitindo a criação de redes de aprendizagem e a personalização dos percursos formativos".

Outra perspectiva importante é a tendência de se adotar abordagens mais colaborativas e participativas na formação continuada. Isso inclui a valorização das comunidades de prática, onde os professores podem compartilhar experiências, refletir coletivamente sobre seus desafios e construir conhecimentos de forma colaborativa. Essa abordagem reconhece o professor como protagonista de sua própria formação.

A internacionalização da formação continuada também se apresenta como uma perspectiva interessante. Programas de intercâmbio e parcerias internacionais podem proporcionar aos professores brasileiros experiências enriquecedoras e contato com diferentes práticas pedagógicas e sistemas educacionais. Isso pode contribuir para uma visão mais ampla e inovadora da educação.

A avaliação e o monitoramento contínuo das políticas de formação são essenciais para garantir sua eficácia e relevância. É fundamental desenvolver mecanismos de avaliação que permitam mensurar o impacto real dessas políticas na prática docente e no desempenho dos alunos. Sobre isso, André (2015, p. 174)

argumenta que "é preciso criar uma cultura de avaliação das políticas de formação continuada, que vá além da simples mensuração de resultados e permita uma compreensão profunda dos processos e impactos dessas políticas".

Por fim, é importante ressaltar que as políticas públicas para a formação continuada de professores devem ser pensadas de forma integrada com outras políticas educacionais. Isso inclui políticas de valorização docente, de melhoria da infraestrutura escolar e de desenvolvimento curricular. Somente através de uma abordagem sistêmica e integrada será possível enfrentar os desafios e aproveitar as perspectivas que se apresentam no campo da formação continuada de professores no Brasil.

Da teoria à prática: capacitação de professores

A capacitação de professores é um processo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, representando a ponte entre a teoria educacional e a prática em sala de aula. Este processo envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reflexão crítica sobre a prática docente e a aplicação efetiva de metodologias inovadoras. A transição da teoria para a prática na capacitação de professores é um desafio constante, que requer estratégias bem planejadas e alinhadas com as realidades do contexto educacional.

Uma das práticas eficazes na capacitação de professores é a formação em serviço, que permite aos docentes aplicarem imediatamente os conhecimentos adquiridos em seu contexto de trabalho. Nóvoa (2019, p. 11) destaca a importância dessa abordagem ao afirmar que "a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar". Esta perspectiva enfatiza a necessidade de uma formação que esteja intrinsecamente ligada ao cotidiano escolar.

Outra prática relevante é a implementação de comunidades de aprendizagem profissional, onde os professores podem compartilhar

experiências, discutir desafios e colaborar na busca de soluções. Estas comunidades promovem uma cultura de aprendizagem contínua e coletiva, essencial para o desenvolvimento profissional docente. Um exemplo bem-sucedido é o Programa de Residência Pedagógica, implementado em diversas universidades brasileiras, que proporciona aos futuros professores uma imersão na prática escolar, orientada por docentes experientes.

A utilização de tecnologias digitais na capacitação de professores tem se mostrado uma estratégia promissora, especialmente em um contexto de educação híbrida. Plataformas de aprendizagem online, webinários e recursos educacionais abertos oferecem oportunidades flexíveis e personalizadas de formação. Sobre isso, Kenski (2015, p. 426) pontua que "as tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à internet, começaram a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis".

A metodologia de pesquisa-ação tem se revelado uma prática eficaz na capacitação de professores, permitindo que os docentes investiguem e reflitam sobre sua própria prática de forma sistemática. Esta abordagem promove a autonomia e o protagonismo do professor em seu processo de desenvolvimento profissional. Um exemplo é o projeto "Escola de Educadores", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que incentiva os professores a realizarem pesquisas sobre suas práticas pedagógicas e compartilhar os resultados com seus pares.

A mentoria e o coaching educacional são práticas que têm ganhado espaço na capacitação de professores, oferecendo um acompanhamento personalizado e focado nas necessidades individuais de cada docente. Estas abordagens permitem uma transição mais suave da teoria para a prática, com feedback constante e apoio na implementação de novas estratégias pedagógicas. Segundo Almeida (2020, p. 89), "o coaching educacional surge como uma ferramenta potente para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão, a autoavaliação e a busca por melhorias contínuas na prática pedagógica".

A integração entre universidades e escolas na formação continuada de professores é outra prática que tem mostrado resultados positivos. Programas de parceria, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), proporcionam uma troca rica entre a academia e a realidade escolar, beneficiando tanto os professores em formação quanto os docentes já atuantes. Estas iniciativas contribuem para diminuir a distância entre teoria e prática, promovendo uma formação mais contextualizada e relevante.

Por fim, é importante ressaltar que a capacitação eficaz de professores requer um compromisso contínuo e uma abordagem sistêmica. Isso implica não apenas em oferecer oportunidades de formação, mas também em criar condições para que os professores possam aplicar o que aprenderam, refletir sobre sua prática e continuar se desenvolvendo profissionalmente. A transição da teoria para a prática na capacitação de professores é um processo complexo e contínuo, que demanda esforços coordenados de instituições formadoras, sistemas de ensino e dos próprios docentes.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica sistemática. Esta metodologia foi escolhida por sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e aprofundada do tema "Formação Docente e Políticas Educacionais: Impactos na Prática Pedagógica", permitindo a análise crítica e a síntese de diversos estudos e perspectivas teóricas relevantes.

O processo de revisão bibliográfica foi estruturado em etapas sequenciais, visando garantir a rigorosidade e a confiabilidade da pesquisa. Inicialmente, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão para a seleção das fontes. Os critérios de inclusão abrangeram publicações em língua portuguesa e inglesa, datadas dos últimos 15 anos (2009-2024), que abordassem diretamente os

temas de formação docente, políticas educacionais e prática pedagógica. Foram excluídos trabalhos não revisados por pares, relatórios técnicos não publicados e artigos de opinião.

As bases de dados utilizadas para a pesquisa incluíram o Portal de Periódicos CAPES, SciELO, ERIC (Education Resources Information Center) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Estas fontes foram escolhidas por sua abrangência e relevância no campo da educação, garantindo acesso a uma ampla gama de estudos acadêmicos de qualidade.

A estratégia de busca envolveu a utilização de palavras-chave e operadores booleanos para refinar os resultados. As principais palavras-chave utilizadas foram: "formação docente", "políticas educacionais", "prática pedagógica", "formação continuada de professores", "impacto das políticas na educação". Estas foram combinadas utilizando os operadores "AND" e "OR" para maximizar a relevância dos resultados.

Após a busca inicial, foi realizada uma triagem dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, selecionando aqueles que se alinhavam mais diretamente com os objetivos da pesquisa. Os textos selecionados nesta etapa foram então submetidos a uma leitura integral, permitindo uma análise mais aprofundada de seu conteúdo e relevância para o estudo.

A análise do conteúdo seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar os principais conceitos, argumentos e evidências apresentados nos estudos selecionados. Foram estabelecidas categorias analíticas para facilitar a comparação e síntese das informações, incluindo: "modelos de formação docente", "impactos das políticas educacionais", "desafios na prática pedagógica" e "relação entre formação e desempenho docente".

Para garantir a validade e confiabilidade da pesquisa, foram adotadas estratégias de triangulação de fontes, buscando corroborar as informações e interpretações através da comparação de diferentes estudos e perspectivas teóricas. Além disso, foi realizada uma análise crítica da qualidade metodológica dos

estudos incluídos, considerando aspectos como rigor científico, relevância e aplicabilidade dos resultados.

A elaboração da revisão bibliográfica seguiu um processo iterativo, com constante revisão e refinamento das análises à medida que novos insights emergiam da literatura. Este processo permitiu uma compreensão mais profunda e nuançada do tema, bem como a identificação de áreas que necessitam de maior investigação.

Por fim, a síntese dos resultados foi estruturada de forma a apresentar uma narrativa coerente e crítica sobre o estado atual do conhecimento acerca da formação docente, políticas educacionais e seus impactos na prática pedagógica. Esta síntese busca não apenas resumir os achados da literatura, mas também oferecer uma interpretação original que contribua para o avanço do conhecimento no campo da educação.

Impacto e efetividade das políticas públicas na formação continuada de professores

As políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores têm sido objeto de intenso debate e análise no cenário educacional brasileiro. Estas políticas visam aprimorar as competências dos docentes, atualizar seus conhecimentos e melhorar suas práticas pedagógicas, com o objetivo final de elevar a qualidade da educação. No entanto, avaliar o impacto e a efetividade dessas políticas é um desafio complexo, que requer uma análise cuidadosa de diversos fatores.

Um dos aspectos fundamentais na avaliação do impacto das políticas de formação continuada é a sua capacidade de promover mudanças efetivas na prática docente. Gatti (2008, p. 68) argumenta que "a formação continuada de professores não pode ser pensada apenas como um processo de acumulação de cursos, mas sim como uma reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional". Esta perspectiva ressalta a importância de políticas que vão além da mera transmissão de

conteúdos, focando na transformação real da atuação do professor em sala de aula.

A efetividade das políticas públicas de formação continuada está intrinsecamente ligada à sua capacidade de responder às necessidades reais dos professores e das escolas. Neste sentido, André (2015, p. 174) destaca que "é preciso criar uma cultura de avaliação das políticas de formação continuada, que vá além da simples mensuração de resultados e permita uma compreensão profunda dos processos e impactos dessas políticas". Esta abordagem enfatiza a necessidade de um monitoramento contínuo e uma avaliação contextualizada das iniciativas de formação.

Um desafio significativo na implementação de políticas efetivas de formação continuada é a articulação entre teoria e prática. Muitos programas são criticados por serem excessivamente teóricos e desconectados da realidade escolar. Sobre isso, Nóvoa (2019, p. 11) afirma que "a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar". Esta visão reforça a importância de políticas que promovam uma formação contextualizada e aplicável ao cotidiano dos professores.

A continuidade e sustentabilidade das políticas de formação continuada são aspectos cruciais para seu impacto a longo prazo. Frequentemente, mudanças de governo ou cortes orçamentários resultam na interrupção de programas promissores. Dourado (2016, p. 38) pontua que "a descontinuidade das políticas educacionais é um dos maiores entraves para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, especialmente no que se refere à formação continuada de professores". Esta observação destaca a necessidade de políticas de Estado, que transcendam governos e garantam a continuidade dos processos formativos.

O impacto das políticas de formação continuada também está relacionado à sua capacidade de promover a autonomia e o protagonismo dos professores. Programas que reconhecem os docentes como sujeitos ativos de sua própria formação tendem a

ser mais efetivos. Almeida (2020, p. 89) argumenta que "o coaching educacional surge como uma ferramenta potente para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a reflexão, a autoavaliação e a busca por melhorias contínuas na prática pedagógica". Esta abordagem ressalta a importância de políticas que valorizem a experiência e o conhecimento dos professores, incentivando sua participação ativa no processo formativo.

Forjando mestres: os obstáculos silenciosos na formação docente

A formação de professores é um processo complexo e multifacetado, essencial para a construção de um sistema educacional de qualidade. No entanto, por trás das discussões mais evidentes sobre currículos e metodologias, existem obstáculos silenciosos que muitas vezes passam despercebidos, mas que têm um impacto significativo na preparação dos futuros educadores. Estes desafios, embora menos visíveis, são fundamentais para compreender e aprimorar o processo de formação docente.

Um dos obstáculos mais sutis, mas profundamente impactantes, é a desconexão entre a teoria acadêmica e a realidade prática das salas de aula. Muitos programas de formação de professores ainda mantêm uma abordagem excessivamente teórica, deixando os futuros docentes despreparados para os desafios cotidianos da profissão. Esta lacuna entre teoria e prática não apenas dificulta a adaptação dos novos professores ao ambiente escolar, mas também pode levar a um sentimento de frustração e inadequação profissional.

Outro desafio silencioso é a falta de atenção adequada à saúde mental e ao bem-estar emocional dos futuros professores. A profissão docente é emocionalmente exigente, e muitos educadores em formação não são adequadamente preparados para lidar com o estresse, a pressão e as demandas emocionais que enfrentarão em suas carreiras. A ausência de estratégias de autocuidado e resiliência emocional nos currículos de formação pode levar a altas taxas de burnout e desistência precoce da carreira.

A falta de diversidade e inclusão nos programas de formação docente é outro desafio silencioso, mas crucial. Muitos currículos ainda não abordam adequadamente questões de diversidade cultural, étnica, de gênero e de necessidades educacionais especiais. Isso pode levar a uma preparação inadequada dos futuros professores para lidar com a diversidade crescente nas salas de aula, perpetuando desigualdades e falhas na inclusão educacional.

Um obstáculo frequentemente negligenciado é a ausência de uma abordagem interdisciplinar na formação docente. A compartimentalização do conhecimento em disciplinas isoladas não prepara adequadamente os professores para abordar os problemas complexos e multifacetados do mundo real. A falta de experiências interdisciplinares durante a formação pode limitar a capacidade dos futuros educadores de promover um aprendizado integrado e contextualizado.

Por fim, um obstáculo sutil, mas profundamente impactante, é a desvalorização social da profissão docente. Esta percepção negativa pode influenciar a qualidade e o comprometimento dos candidatos que ingressam nos programas de formação, além de afetar a autoestima e as expectativas dos futuros professores. Superar este desafio requer não apenas mudanças nos programas de formação, mas também um esforço mais amplo de valorização social e profissional do magistério.

Propostas para o futuro da formação para docentes na área pública

A formação de docentes na área pública enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades únicas para inovação e melhoria. Para enfrentar as demandas educacionais do século XXI, é crucial desenvolver abordagens inovadoras que não apenas preparem os professores para as realidades atuais da sala de aula, mas também os capacitem para serem agentes de transformação no sistema educacional.

Uma proposta promissora é a implementação de plataformas de aprendizagem adaptativa baseadas em inteligência artificial (IA) para a formação docente. Estas plataformas podem oferecer percursos de aprendizagem personalizados, adaptando-se às necessidades individuais de cada professor em formação. Utilizando algoritmos de IA, o sistema pode identificar áreas de força e fraqueza, sugerir recursos relevantes e ajustar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem em tempo real. Isso não apenas otimiza o processo de formação, mas também modela o uso de tecnologias avançadas que os professores podem posteriormente aplicar em suas próprias práticas de ensino.

Outra proposta inovadora é a criação de ambientes de realidade virtual e aumentada para simulações de sala de aula. Estes ambientes imersivos permitem que os futuros professores pratiquem suas habilidades em cenários realistas, mas controlados, enfrentando uma variedade de situações pedagógicas e desafios comportamentais. Esta abordagem oferece uma ponte crucial entre a teoria e a prática, permitindo que os professores em formação ganhem experiência valiosa sem os riscos associados a situações reais de sala de aula.

Uma proposta transformadora é a criação de redes de aprendizagem profissional digitais para docentes. Estas redes, apoiadas por tecnologias de colaboração avançadas, podem conectar professores em formação com educadores experientes, especialistas em educação e colegas de diferentes regiões. Através de fóruns de discussão, webinars interativos e projetos colaborativos online, esta abordagem fomenta uma cultura de aprendizagem contínua e troca de conhecimentos, transcendendo as limitações geográficas e institucionais.

Considerações finais

A análise das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil revela um cenário complexo e desafiador. Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que, embora haja avanços significativos nas políticas

e práticas de formação docente e inclusão educacional, ainda persistem obstáculos consideráveis que impedem a plena realização de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Os resultados obtidos neste estudo indicam que a eficácia das políticas de formação docente e inclusão escolar está intrinsecamente ligada à sua capacidade de traduzir teoria em prática efetiva na sala de aula. Observou-se que, apesar da existência de políticas bem formuladas, há uma lacuna significativa entre as diretrizes propostas e sua implementação no cotidiano escolar. Esta discrepância é frequentemente atribuída a fatores como a falta de recursos adequados, a necessidade de formação contínua mais efetiva para os professores e a persistência de barreiras culturais e estruturais no sistema educacional.

Por fim, esta pesquisa aponta para a necessidade de estudos futuros que explorem mais profundamente a interseção entre formação docente, políticas educacionais e práticas inclusivas. É fundamental investigar modelos inovadores de formação de professores que integrem efetivamente teoria e prática, bem como analisar o impacto a longo prazo das políticas de inclusão na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos. Somente através de uma compreensão mais profunda e de uma ação coordenada e contínua será possível superar os desafios atuais e construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: novos horizontes para a formação de professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 9, n. 19, p. 1066-1083, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1982>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

ALMEIDA, F. J. Coaching educacional: uma ferramenta para o desenvolvimento profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 257, p. 80-98, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3YGb8nZjKjXfQZ9Y3tXmRxC/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

BALL, S. 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, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

BAPTISTA, C. R. Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116611/000967533.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 08 de agosto de 2024.

CARVALHO MASCARO, C. A. A. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 19, n. 1, p. 33-55, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3999>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

CORVALAN, A. A. W. Inclusão escolar—um debate histórico e necessário. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/913/Inclus%c3%a3o%20escolar%20um%20debate%20hist%c3%b3rico%20e%20necess%c3%a1rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. Educação especial e inclusão educacional: discussões, práticas e depoimentos dentro das redes de ensino. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29639/4/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecialInclus%C3%A3o%20%281%29.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

FONTES, M. L. P. Direito e implementação de políticas públicas: caminhos para uma agenda de pesquisa. *Revista Direito GV*, v. 19, p. e2313, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/ktZNWxNGzMXSwHp3bNP5PjB/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5Z8jYNrZb4Xt9Q6BvLh3H5m/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8JNkbjqKhL45vGW6Mr/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9NJhKZQHjXZHYbNQYNBYBzm/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

MELO, H. A. J.; LEAL, D. A. Políticas Públicas De Inclusão E Educação Especial: Entre Ranços E Avanços. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, v. 4, n. 10, p. e4104129-e4104129, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4129>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DYhNZTZNTQVZjmkWgfQzBCm/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

PEREZ, M. A. R. Educação especial em tempos de inclusão: política educacional e laços sociais. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008->

163825/publico/MariaAliceRosmaninhoPereztese.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 725-743, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHqjwrSkm/?lang=pt>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

SAMPAIO, A. P. L.; GRANA, I. M. S. P.; SILVA, M. N. B. Políticas públicas: caminhos da educação. Disponível em: <https://editora pantanal.com.br/ebooks/2021/politicas-publicas-caminhos-da-educacao/ebook.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

SANTANA, A. C. de A.; PINTO, E. A.; MEIRELES, M. L. B.; OLIVEIRA, M. de; MUNHOZ, R. F.; GUERRA, R. S. Educação & TDIC's: Democratização, inclusão digital e o exercício pleno da cidadania. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2084–2106, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2748. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2748>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

SANTANA, A. de A.; MUNHOZ, R. F. Caminhos para o Novo Ensino Médio: traçando um itinerário formativo em plataforma adaptativa. *Brazilian Journal of Science*, v. 1, n. 3, p. 9-15, 2022. ISSN 2764-3417. Disponível em: <https://periodicos.cerradopub.com.Br/bjs/article/view/110/20>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

SOUZA, C. D.; FERREIRA, J. M.; SILVA, L. C. Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29647/1/InclusaoEducacionalEducacao>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7ZKbHnc9YNvJQZ6bNxGQCzb/>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS PROPOSTAS DE GOVERNO DE CANDIDATOS A PREFEITO DE JOÃO PESSOA (PB) NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2024

Kaline Araujo Resende

UFCG

kalineresende@gmail.com

Assis Souza de Moura

UFCG

assis.souza@professor.ufcg.edu.br

Resumo: Considerando o *Documento Final da CONAE 2024*, especificamente em relação ao eixo da *formação*, este estudo delinea as propostas de educação dos candidatos a prefeito de João Pessoa (PB), nas eleições municipais de 2024, analisando como esses evidenciam a formação dos profissionais da educação. A pesquisa, dentro de uma abordagem qualitativa, faz análise de conteúdo documental, com categorização temática, associando dados e questões teórico-conceituais. Os resultados indicam preocupação de alguns candidatos com a formação, mas as “propostas” têm “tom de iniciativa governamental”, desassociadas da concepção de política pública.

Palavras-chave: Educação. CONAE 2024. Formação dos profissionais da educação.

Introdução

Tendo como referência o Documento Final da CONAE 2024, que, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, aborda a *formação* - inicial e continuada - como elemento basilar das políticas públicas para a efetivação dessa valorização, esta pesquisa foca nas propostas de governo de candidatos a prefeito de João

Pessoa, capital da Paraíba, nas eleições municipais de 2024, para a formação dos profissionais da educação.

Pautado no objetivo de analisar as propostas de educação dos mencionados candidatos, problematizamos este estudo com a seguinte questão norteadora: *Os candidatos a prefeito de João Pessoa (PB) apresentam propostas para a formação dos profissionais da educação?*

Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (Flick, 2004), incorporando pesquisa bibliográfica (Denzin e Lincoln, 2006) na construção de um arcabouço teórico-conceitual crítico, e pesquisa documental (Goldenberg, 2004), com foco nas propostas dos candidatos. Os dados foram submetidos à categorização temática, na análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2008), com procedimentos eticamente supervisionados (Chizzotti, 1991, Lüdke e André, 1986).

Discussão dos dados

A partir das propostas de governo dos candidatos à prefeitura de João Pessoa (PB), realizamos uma análise documental da categoria *formação* - inicial e continuada - dos profissionais da educação.

Nessas últimas eleições, a capital paraibana teve 6 (seis) candidatos ao cargo de prefeito, cujas propostas que foram apresentadas à Justiça eleitoral – como exigência e condição de legitimidade das candidaturas – trazem a seguinte configuração:

Quadro 1 - Visão geral das propostas

Candidato ¹	Breve descrição da proposta	Sobre a proposta de Educação
1 (PP - 11)	O documento tem 106 páginas, com uma breve introdução sobre João Pessoa, e se organiza em 12 eixos. Cada eixo apresenta introdução, destaca ações realizadas, traz novas propostas e conclui com compromissos. Essa estrutura se repete ao longo do documento.	O documento traz um eixo com 16 páginas dedicado à educação, abordando realizações anteriores do governo e apresentando novas propostas. O termo "educação" é mencionado 54 vezes no plano de governo.
2 (PODE - 20)	O documento tem 90 páginas, incluindo uma apresentação e um sumário, dividido em 8 diretrizes. Cada diretriz traz uma breve introdução sobre o tema, seguida de propostas organizadas por eixos.	O documento possui uma diretriz, com 18 páginas, sobre educação, vinculada à cultura, intitulada "EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS E CULTURA". Essa diretriz apresenta 14 eixos temáticos abrangentes que destacam as propostas de governo. O termo "educação" é utilizado 50 vezes ao longo do plano de governo.
3 (PT - 13)	O documento tem 54 páginas, com uma apresentação mais extensa sobre João Pessoa e, em seguida, apresenta as propostas de governo organizadas em 5 eixos.	O documento tem um ponto, com 4 páginas, sobre educação, situado no tópico de políticas públicas e intitulado "EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA". Nesse trecho, são apresentadas, de forma direta, as propostas relacionadas ao tema. O termo "educação" é mencionado 46 vezes no plano de governo.

¹ Optamos por expor apenas o partido e o respectivo número do candidato.

4 (PL - 22)	O documento tem 64 páginas, e apresenta alguns princípios, seguidos dos valores e visão do projeto. Inclui um sumário e é organizado em 3 "Dimensões Estratégicas". O texto é extenso e confuso em sua estrutura e conteúdo, trazendo elementos misturados.	O documento traz a educação como termo integrado a vários outros, em uma mesma "dimensão", intitulado "Educação, Cultura, Juventude, Esporte, Recreação e Lazer". Esse tópico contém 9 páginas de propostas que "devem" assegurar determinadas condições à população. O termo "educação" é utilizado 98 vezes ao longo da proposta.
5 (PCO - 29)	O documento tem 6 páginas, e segue um padrão típico do partido. Traz orientações e recomendações básicas aplicáveis a todas as cidades, com uma breve introdução seguida por 15 questões "comuns" que serão "defendidas pelos candidatos do PCO em todo o país".	O documento apenas afirma que "os trabalhadores da educação e a comunidade escolar devem tomar as decisões sobre a educação". E, ainda: "A educação está cada vez mais infiltrada pelo setor privado e com um orçamento cada vez menor". Usa o termo "educação" apenas duas vezes.
6 (UP - 80)	O documento tem 16 páginas, e começa com breve apresentação, baseada em 4 princípios. Em seguida, detalha 8 pontos que serão trabalhados durante o governo, totalizando 132 propostas.	O documento traz um ponto chamado "Educação, Ciência e Tecnologia", que ocupa pouco mais de uma página, e apresenta 12 propostas. O termo "educação" é utilizado 15 vezes em toda a proposta.

Fonte: Com base no Divulgaand - TRE

Focando a categoria *formação*, especificamente para os profissionais da educação, as propostas trazem os seguintes elementos:

Quadro 2 - Formação inicial e continuada

Candidato	Itens relacionados na Proposta de Governo
1 (PP - 11)	formação continuada dos educadores em parceria com “instituições de renome”; valorização salarial associada à qualificação constante dos professores; criação de “Centro de Saúde e Bem-estar” para o magistério, “em parceria com a Secretaria de Saúde”
2 (PODE - 20)	formação contínua “em metodologias inovadoras e tecnologias educacionais” para professores municipais
3 (PT - 13)	criação de “Centro de Saúde para Professores e Profissionais da Educação”; “convênio entre Sedec, UFPB e UEPB para mestrado profissional”; criação de “Escola de Formação da Educação”
4 (PL - 22)	“capacitar, valorizar e envolver professores e técnicos administrativos da rede municipal para melhorar a qualidade da educação, aproveitando sua experiência”; “manter e aperfeiçoar programas de formação continuada e premiação para educadores, além de premiar sugestões de melhorias que tragam resultados positivos no sistema de ensino.”
5 (PCO - 29)	Sem propostas
6 (UP - 80)	Sem propostas

Fonte: Com base no Divulgacand - TRE

A partir desses dados, notamos uma preocupação com a formação, inter-relacionando-a com carreira e remuneração, e tratando-a pelos termos “formação continuada” e “qualificação”. Menciona-se a criação de “centro de formação” e parcerias para um “mestrado profissional”. Cita-se a formação inerente às “metodologias inovadoras e tecnologias educacionais”.

Outro dado é a associação da formação com a saúde profissional, e com foco quase exclusivo no magistério, excetuando um candidato que menciona “professores e técnicos administrativos”. De modo geral, as “propostas” inter-relacionam

formação, qualidade da educação, experiência profissional e premiação em razão de resultados.

Considerações finais

Na simples análise dos documentos, percebemos que as “propostas” se constituem como intenções/preensões e não propriamente propostas, tendo “tom de iniciativa governamental”, e não de política pública para a formação dos profissionais da educação.

Por conseguinte, os documentos não indicam viabilidade financeira, nem capacidade de implementação e nem possíveis impactos das propostas na qualidade da educação municipal. Assim, os candidatos “deixaram de lado” o “como?”, o “para quê?”, o “para quem?”, o “quem?”, o “com quem?”, o “com o quê?”, o “quando?” e o “onde?”.

Sem a explícita indicação desses elementos, as “propostas” se tornam meras intenções que padecem por irrealidade, sem a exequibilidade exigida na caracterização da efetividade de uma política pública. Assim, a formação dos profissionais da educação, um dos fatores basilares na garantia de uma educação de qualidade, é apresentada como uma simples intenção de governo.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

GARANTIAS DO DIREITO DE APRENDER ENQUANTO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL: AVANÇOS E RETROCESSOS

Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira

Universidade Estadual do Maranhão

lindalvacerqueira24@gmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão

svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: Este trabalho explora as garantias do direito de aprender enquanto princípio constitucional brasileiro, examinando os avanços e retrocessos das políticas educacionais e suas implementações, tendo como marco temporal a Constituição Federal de 1988. A pesquisa tem como foco a análise das normas constitucionais e os marcos legais que sustentam o direito à educação, investigando como esses dispositivos têm sido aplicados na prática, além dos desafios enfrentados para garantir sua efetividade. Além disso, o trabalho discute o impacto das políticas públicas e das reformas educacionais sobre o acesso à educação, bem como as desigualdades persistentes no sistema educacional. O objetivo é proporcionar uma reflexão crítica sobre a necessidade de fortalecer as garantias constitucionais para promover uma educação equitativa e inclusiva, fundamental para o desenvolvimento social e democrático do país.

Palavras-chave: Direito de aprender. Educação. Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

O presente trabalho, submetido ao XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste; IV Encontro da ANPAE, Seção Maranhão e ao

II Seminário do GEPGEFOP, constitui um recorte da Dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), cujo objetivo foi analisar os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede de ensino municipal de São Luís – MA.

A educação como direito fundamental é assegurado pela CF/1988, que estabelece em seu artigo 205 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, 1996). No entanto, garantir o direito de aprender a todos os cidadãos brasileiros tem sido um desafio contínuo, marcado por avanços significativos, mas também por retrocessos preocupantes.

No Brasil, com maior ou menor ênfase, a educação esteve presente em todas as cartas constitucionais. A primeira, de 1824, também chamada de Constituição Imperial, iluminada pelos princípios colonialistas inglês, em seu artigo 179, inciso 32, já assegurava o princípio da liberdade e a gratuidade da educação primária. No entanto excluía, à medida que deixava de fora os escravos, que se constituíam a maior parte dos cidadãos brasileiros. Somente mais de um século depois, com a redemocratização do país, em 1984, esses indicadores avançaram progressivamente, tendo na CF/1988 um marco histórico no estabelecimento do direito à educação, atribuindo aos entes federativos a obrigatoriedade de garantir a educação básica a toda população em idade escolar. Tal direito é definido no capítulo III e nas Emendas Constitucionais 53/2006 e 59/2009, e regulamentado nas Leis 9424/1996 (FUNDEF), 11.494/2007 (FUNDB) e 14.113 (FUNDEB permanente).

É, pois, com esse olhar, que este texto propõe como objetivo refletir criticamente, sobre a necessidade de fortalecer as garantias constitucionais para promover uma educação equitativa e inclusiva, fundamental para o desenvolvimento social e democrático do país. O estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica e da análise documental, que

de acordo do Gil (2002), possibilita uma ampla abrangência de informações, permitindo a utilização de dados dispersos em diversas publicações, o que contribui para uma melhor definição do quadro conceitual relacionado ao objeto de estudo.

Discussão dos dados

A análise dos materiais selecionados revela uma trajetória complexa e multifacetada do direito de aprender no Brasil. Embora a CF/1988 tenha estabelecido a educação como um direito fundamental, a efetivação desse princípio tem enfrentado enormes desafios, no que tange ao atendimento educativo com essa finalidade.

Analizando o cenário de implementação de políticas educacionais no Brasil, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) retomam o compromisso assumido na conferência de *Jomtien* (1990), cuja finalidade foi estabelecer vínculos de comprometimento a nível mundial, com vistas a garantir a todas as pessoas acesso aos conhecimentos básicos, como condição para uma sociedade mais humana e justa. Em decorrência do compromisso assumido, o Brasil, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), contendo sete objetivos, visando assegurar a educação mínima às crianças, jovens e adultos do país.

Em decorrência do compromisso firmado, em 1994, dados do Pnud e do Ipea (Brasil, 1996) já apresentavam um crescimento das matrículas para 48% das crianças de 4 a 6 anos; 96,2% na faixa dos 7 a 14 anos; e 80% na faixa de 15 a 17 anos (Organização das Nações Unidas; Brasil, 1996). No entanto, essa evolução não ocorreu de forma igualitária, mas acompanhou as desigualdades já existentes, tanto socioeconômica, quanto regional, realidade essa confirmada pelo Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, de 1996.

Também após a redemocratização do país, é implementado o PNE (2001-2011) por meio da Lei 10.172/2001², atendendo a uma exigência do art. 214 da CF/1988, que se encontra em estrito

² Cf. Brasil (2001).

entendimento com os artigos 9º e 87 da LDBEN 9.394/96. Apesar do viés neoliberal, o Plano contou com representantes da sociedade civil através de um Comitê Consultivo, de um Grupo Executivo e de representantes internacionais, mas, quanto à efetividade, enfrentou várias dificuldades, sendo a principal, o veto da Meta que previa o investimento de 7% do PIB na educação (Saviani, 2013).

Com restrições impostas pelos poucos recursos financeiros, entre as metas não alcançadas, destacam-se: a alfabetização de crianças; a universalização do Ensino Fundamental; a redução em 50% da repetência e do abandono escolar; e a erradicação do analfabetismo. Dentre os êxitos, podemos destacar a meta de implantar o ensino fundamental de 9 anos (Lei 11.114/2005), considerada como um marco quanto à alfabetização das crianças, que, ao ingressarem no ensino fundamental mais cedo, têm aumentadas as chances de serem alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Em substituição ao PNE (2001-2011), a Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024) que entre seus objetivos e metas, assegura: “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a, não paginado).

Não resta dúvida que a partir da CF/1988, a educação brasileira ganha novos contornos e possibilidades, uma vez que impôs ao Estado e à família o dever de promover a educação, assegurando direitos sociais como *cláusulas pétreas* (dotadas de proteção), estabelecendo a educação como direito, instituindo o regime de colaboração entre os três entes federativos e reconhecendo que o exercício da cidadania passa pela educação. Ademais, iluminada e respaldada pela CF/1988, a LDBEN 9.394/96 impulsionou várias mudanças, dentre as quais, o aumento de dias e horas letivas; a formação docente; gratuidade e ampliação da educação básica; divisão da responsabilidade e investimentos.

Considerações finais

A análise dos dados permite inferir que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo, evidenciam-se retrocessos que indicam uma fragilidade na sustentação desses avanços. O direito de aprender, enquanto princípio constitucional, necessita de um fortalecimento contínuo por meio de políticas públicas que não apenas garantam o acesso, mas também a qualidade da educação.

Outra evidência desse recorte do estudo é quanto ao fundamental papel que as políticas educacionais devem assumir levando em conta as desigualdades regionais e realidades locais, garantindo que as particularidades regionais sejam consideradas na formulação e implementação de políticas públicas educacionais que promovam a equidade, com a alocação diferenciada de recursos e apoios específicos para atender aos municípios mais carentes, bem como às populações que dependem exclusivamente da educação pública para alcançar a sua cidadania.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências (2014-2024). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Aplicada. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Pnud/Ipea, 1996. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatistica>

s_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf.

Acesso em: 10 de ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

GESTÃO, ALFABETIZAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR\MA

Antonio José Maciel Soares

SEMED

soaressantoniojose51@gmail.com

Chiara Maria Fernandes da Silva

Universidade Estadual do Maranhão

chiaramfs@hotmail.com

Eweny Cristina Moraes Figueredo

Universidade Federal do Maranhão

ewenycnf1234@gmail.com

Resumo: Esta experiência apresentada ao XIII Seminário da ANPAE Nordeste, tem como objetivo compartilhar práticas de formação continuada desenvolvida pelo Departamento de Gestão e Coordenação Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Município de Paço do Lumiar\MA. A ação é um curso semipresencial para Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos que tem a finalidade de oportunizar desenvolvimento de competências teórico-conceituais, metodológicas e gerenciais de alfabetização em contextos escolares que venham culminar com o fortalecimento de concepções e práticas promotoras de inclusão, equidade e qualidade social e educativa para todos. É fruto de um processo de reflexão e discussão iniciado em 2023, mas intensificado em 2024, a partir das análises dos indicadores educacionais, reuniões pedagógicas nas quais a alfabetização foi pauta prioritária de um diálogo construtivo, desafiador e mobilizador de ações focalizadas por cada Departamento.

Palavra-chave: Formação Continuada. Alfabetização. Compromisso social.

Introdução

O presente relato de experiência, apresentado XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste, IV Encontro Estadual da ANPAE-Maranhão, no eixo valorização dos profissionais da educação, formação, carreira, remuneração, condições de trabalho, saúde e segurança, tem o objetivo de compartilhar práticas desenvolvidas no âmbito das ações do Departamento de Gestão e Coordenação Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar\MA.

A experiência, constitui uma ação como parte do processo de organização do trabalho do Departamento de Gestão e Coordenação escolar. Este projeto tem sua razão de ser vinculado às metas do Plano Municipal de Educação (PME) Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014, à Lei nº 424, de 29 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o PLANO DE CARREIRAS, CARGOS E REMUNERAÇÃO do Magistério Público do município de Paço do Lumiar, documentos normativos que atendem às determinações constantes das legislações e diretrizes nacionais quanto à valorização do profissional da educação, à gestão democrática do ensino público e à garantia do padrão de qualidade.

No âmbito local, a Lei 424, institui como providências que devem ser tomadas pelo Sistema de Ensino, o processo de formação continuada e progressão na carreira, que pode ser adquirida por progressão horizontal e vertical via certificação que comprove a carga horária mínima de 360 horas de participação em cursos de formação continuada e nova habilitação. Já o PME indica em seu corpus normativo metas e estratégias que visam garantir a implantação da política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação o que pode ser observado na estratégia 13.4 deste plano que prevê “Definir e implementar, em regime de colaboração, política de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando as necessidades e demandas da rede municipal de ensino” (Paço do Lumiar, 2014).

Os (as) gestores (as) públicos (as) lidam com uma série de desafios que exigem conhecimento atualizado em diversas áreas, como políticas públicas, legislação, gestão de recursos humanos, e tecnologia da informação. De acordo com Motta (2005), "a formação continuada permite que os gestores públicos estejam sempre atualizados com as melhores práticas e inovações, o que é essencial para a prestação de serviços de qualidade à sociedade".

A formação continuada contribui para a melhoria de processos de gestão. Segundo Abrucio (1997, p. 33), "um gestor bem treinado e atualizado é capaz de implementar processos mais eficientes e tomar decisões mais acertadas, resultando em uma administração pública mais eficaz e responsiva às necessidades da população". Dessa forma, Oliveira (2008), argumenta que a formação continuada não apenas aprimora habilidades profissionais, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, além de ampliação do horizonte pessoal e profissional dos (das) gestores (as), preparando-os (as) para enfrentar desafios complexos com maior confiança e criatividade."

É nesse contexto que a formação de gestores (as) e coordenadores (as) deve ser pensada a partir de abordagens e técnicas inovadoras para facilitar a aprendizagem, já que não basta apenas adquirir conhecimento, é preciso saber como aplicá-lo e ajustá-lo de acordo com as novas informações no ambiente escolar.

Dessa forma, a experiência aqui narrada é fruto de um processo de reflexão e discussão iniciado em 2023, mas intensificado em 2024, a partir das análises dos indicadores educacionais, reuniões pedagógicas nas quais a alfabetização foi pauta prioritária de um diálogo construtivo, desafiador e mobilizador de ações focalizadas por cada Departamento para 2024, e, ainda, por entender que o compromisso da criança alfabetizada é de todos.

Nesse sentido, cabe aos Sistemas de Ensino e às instituições responsáveis pela Gestão Educacional e Escolar no município de Paço do Lumiar organizarem ações concretas com vistas ao fortalecimento do processo de alfabetização e à garantia do direito

de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estudantes. Daí a proposta de um curso semipresencial que oportunize estudos, análises, reflexões, discussões, produções, vivências, experiências e etc. em sintonia com o eixo formativo de Alfabetização que permanece, no atual contexto socioeducacional, tão urgente.

A experiência é uma ação pioneira desenvolvida no e pelo município através da Secretaria Municipal de Educação. Compreende uma formação que apresenta momentos online através da plataforma Google classroom, utilização do Youtube, momentos presenciais e uso do Whatsapp para estabelecer comunicação e proporcionar melhor circulação das informações.

Vale explicitar que este curso está em consonância com as discussões nacionais, estaduais e municipal (Paço do Lumiar) atreladas aos desafios da alfabetização em escala local e ao Compromisso Nacional “Criança Alfabetizada”. Este macro compromisso visa “garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (Brasil, 2023). Em nível municipal, a proposta está em estreita relação com a Formação e valorização profissional prevista no Plano de cargos, PME e com a meta do Departamento de Gestão e Coordenação Escolar que prevê – garantir a capacitação continuada a 100% dos Gestores (as) e Coordenadores (as) Pedagógicos (as) para o aperfeiçoamento do trabalho da gestão administrativa, financeira, pedagógica e relacional.

O curso teve a adesão de 180 profissionais, entre eles gestores (as) gerais, gestores (as) adjuntos (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) e tem como perspectiva o embasamento teórico, metodológico, análises, produções e avaliações diversificadas de forma individual e coletiva. A proposta formativa está organizada em 4 (quatro) módulos de ensino e aprendizagem cujos eixos são:

I- Gestão e Qualidade Social em Educação

II -Projetos Educacionais

III - Alfabetização

IV - Gestão e Gerenciamento

As mediações formativas são realizadas por meio de acesso pelo cursista ao Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (AVA SEMED), espaço este no qual todos os recursos (programa do curso, roteiro de estudo e materiais de apoio) são disponibilizados. Já os encontros presenciais são programados via agenda virtual.

Conclusão final

A formação continuada de gestores (as) e coordenadores (as) educacionais do município de Paço do Lumiar\MA, emerge como uma estratégia essencial para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da alfabetização e de gestão de processos alinhada aos compromissos nacionais e às diretrizes locais. Essa proposta formativa demonstra o esforço do município em promover uma educação de qualidade e garantir o direito à aprendizagem de todas as crianças. Além disso, essa iniciativa está diretamente vinculada ao Plano Municipal de Educação (PME) e ao Plano de Cargos e Carreira de Paço do Lumiar/MA, reforçando o compromisso com a valorização profissional e a capacitação contínua dos educadores.

Com uma abordagem inovadora, que combina momentos online e presenciais, o curso envolve gestores (as) e coordenadores (as) em processos colaborativos de estudo, reflexão e prática, fortalecendo as competências técnicas e pedagógicas necessárias para uma gestão eficiente. Essa formação não só contribui para uma administração educacional mais diligente nos resultados, mas também incentiva uma visão mais integrada e participativa da educação, preparando os profissionais da gestão para lidar com os desafios de alfabetização de maneira mais qualificada e focalizada, alinhando-se assim às metas locais e nacionais para a melhoria dos indicadores educacionais.

Referências

- ABRUCIO, F. L. (1997). **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Cadernos ENAP, Brasília, n. 10, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional, criança alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.
- GADOTTI, Moacyr. **Gestão Democrática com Participação Popular**. CONAE 2014. Brasília: Instituto Paulo Freire, 2014.
- MOTTA, F. P. (2005). **Administração Pública: teoria e prática**. Editora FGV.
- PAÇO DO LUMIAR. **Lei nº 424, de 29 de dezembro de 2009**. Dispõem sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Paço do Lumiar, Ma. Paço, 2009.
- Plano Municipal de Educação (PME). **Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014**. PAÇO DO LUMIAR (MA), 2014.
- VIEIRA, M. M. F. (2002). **Gestão de Pessoas no Serviço Público**. Editora FGV.

GESTÃO DE ESTÁGIO E OS DESAFIOS DA REGÊNCIA COM PROJETOS

Elcilene do Nascimento Xavier

SEMED

elcilene celular@gmail.com

Ludmila Sousa Lages -Graduanda

UEMA

ludsousa.lsl@gmail.com

Heloisa Cardoso Varão Santos

UEMA

helocvs@gmail.com

Resumo: Neste artigo relata-se a experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Licenciatura em Pedagogia -UEMA cujo desenvolvimento se deu por meio de um projeto de intervenção resgatando a memória da escritora e professora Maria Firmina dos Reis que dá nome a Creche Municipal localizada no bairro Cidade Olímpica em São Luis -MA. Numa abordagem qualitativa procedeu-se a análise dos Relatórios de Estágio, dos portfólios elaborados pelas equipes e das fichas de avaliação dos estagiários feita pela coordenação da escola, considerando-se as categorias participação do gestor, concepção de estágio e projetos didáticos. Os resultados da análise permitiram concluir-se que o estágio com projetos desenvolve a autonomia e garante a continuidade das atividades e respaldam a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Palavras chave: Estágio; Projetos de intervenção; Papel do gestor escolar

Introdução

Vendo o estágio como um componente obrigatório e espaço de comunicação entre os sujeitos que integram o campo de estágio e a equipe de supervisão da instituição de ensino superior, procedeu-

se um estudo investigativo sobre a contribuição do projeto de intervenção no estágio curricular na área da Educação Infantil, como uma demanda da escola e o papel da gestão pedagógica com o envolvimento dos sujeitos responsáveis pelas práticas educativas no contexto de Creche e Pré Escola.

O estágio por meio de projeto de intervenção traz a perspectiva da integração dos campos de experiências organizados a partir da temática demandada pela escola - “O legado de Maria Firmina: Palavras que transformam” na Creche Maria Firmina dos Reis localizada na Cidade Olímpica voltado para a valorização da memória de Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra do Brasil, permitindo conhecer aspectos da vida da escritora, e fortalecer a representatividade negra. Os resultados apresentados dão visibilidade ao papel do gestor no exercício de sua função, agindo como colaborador assíduo e exigente ao primar pela qualidade do trabalho

Metodologia

Este relato de experiência apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, com a intenção de produzir significados para o estágio por meio de projetos didáticos, dando visibilidade ao planejamento interdisciplinar e a continuidade da regência. Iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, tida como uma ação prioritária em qualquer pesquisa de campo e buscou-se aporte teórico de Pimenta (2008) Hernandez (1998) Libâneo (2007) na área da gestão e das prática do estágio por meio de projetos e procedeu-se a análise documental tomando como materiais 6 relatórios de estagiárias que atuaram no berçário, Creche 1 e 2 e Infantil1 e o formulários de avaliação da gestora da Creche Maria Firmina dos Reis e os portfólios elaborados pelas estagiárias para refletir sobre a contribuição do estágio por meio de projetos didáticos .

Discussão dos dados

O diálogo entre escola e universidade propicia o desenvolvimento profissional dos docentes das escolas à medida que envolve componentes essenciais à formação docente e ao trabalho conjunto. (Pimenta 2017 p.82) portanto o estágio sob a forma de projetos no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do. Maranhão (UEMA) na Creche Maria Firmina dos Reis permitiu identificar as contribuições do estágio para a escola campo, reforçando a visão de Pimenta (2008 p.228):

O estágio com projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade dos estagiários, uma vez que possibilita a descoberta de espaços de intervenção significativa para a sua formação e para as escolas, além de estimular um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade a compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem. (pag.228.)

De igual modo, Hernandez (1998, p.88-89) manifesta a importância não só da aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também destaca o papel do estagiário como responsável por sua própria aprendizagem.

Percebeu-se que o projeto “O legado de Maria Firmina: Palavras que transformam” oportunizou o desenvolvimento de habilidades favoráveis ao desempenho profissional e contribuiu com o processo de formação continuada em serviço e apoio à gestão escolar.

As vantagens apresentadas pelas estagiárias comungam com as ideias de Pimenta ao afirmarem que:

O estágio é o momento de colocar em prática o que foi aprendido, sendo um momento único para poder refletir sobre o perfil profissional e as opções relacionadas à educação. É um momento de autoconhecimento perante a futura profissão, onde se coloca em prática os valores morais e éticos, por meio da reflexão sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Iris 2024.)

Outros aspectos também citados nos relatórios confirmam a importância do projeto:

A qualidade das vivências que possibilitaram conhecer a vida e história de Maria Firmina dos Reis, e consequentemente a suas contribuições de forma lúdica e contextualizada em uma jornada de aprendizagem, portanto, o projeto desenvolvido na escola foi recheado de poemas, de jogos e brincadeiras enfatizando com maior intensidade a importância da autora. (Ludimila e Luane2024).

Percebeu-se que o estabelecido nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2009) em relação aos princípios da ludicidade e sensibilidade estão sendo viabilizados tendo em vista os espaços e mobiliários adequados e a variedade de jogos, brinquedos e livros de literatura infantil.

A gestão escolar, segundo Libâneo (2007):

Numa dimensão socio crítica é engendrada com um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico nas formas democráticas de tomada de decisões. (Libâneo, 2007 p.324)

Percebeu-se que gestão da Creche Maria Firmina dos Reis não se limita à dimensão administrativa , tendo assim , a dimensão pedagógica presente ao envolver o corpo docente no planejamento e avaliação das atividades e articular um conjunto de esforços empreendidos pelos educadores, incluindo as famílias, na busca de garantir a convivência e a unidade educacional e promover uma estrutura sólida e ambiência lúdica capaz de garantir os direitos de aprendizagem definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009 e promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos nos diversos aspectos :cognitivos, físico, sociais e emocionais em complementação a ação da família e cumprir as funções de cuidar e educar estimulando a descoberta e conhecimento de mundo em que estão inseridas.

Dentre os desafios impostos ao gestor de Educação Infantil, impera o de garantir uma perspectiva de trabalho pedagógico

respeitando as singularidades das infâncias de modo centrado nas características da mesma o que requer organização de atividades coerentes com os princípios políticos , estéticos , éticos fixados nas Diretrizes Curriculares e levando em conta os contextos coletivos de educação para crianças pequenas diferentes do ambiente da família.

A gestora buscou maximizar o uso de recursos humanos e materiais, evitando improvisos, e seguindo a rotina de atividades permanentes e ocasionais ,bem como , demonstrou habilidade de atender aos pais das crianças dando-lhes possibilidades de se apropriarem de conhecimentos fundamentais para o cuidado com suas crianças.

Mesmo assim, as estagiarias perceberam algumas fragilidades em relação a:

Ausências identificadas foram de uma sala para soneca das crianças, como um espaço essencial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças aio oferecer um ambiente tranquilo onde as crianças podem descansar e recarregar suas energias, e também os profissionais na área da enfermagem e educação inclusiva a fim de promover melhorias significativas em sua disposição e capacidade de concentração ao longo do dia. (Kathlen 2024).

O papel fundamental da gestora da instituição em relação ao projeto desenvolvido foi confirmado nos relatórios ao afirmarem:

A gestora sempre atenciosa e dedicada, e todas as professoras, transformava o cotidiano das crianças no melhor possível, com crianças tendo o direito de brincar respeitado, e ainda assim aprender se divertindo. (Viviane 2024).

As evidências acentuam as relações interpessoais marcantes e o trabalho coletivo na organização dos tempos de realização das atividades de organização dos espaços internos e externos.; na seleção e elaboração de materiais didáticos, no planejamento e a reflexão sobre as estratégias de abordagem no exercício do seu papel buscando responder as necessidades e interesses das crianças e equacionando as condições objetivas de trabalho às possibilidades crescentes de interações e brincadeiras.

Considerações finais

O perfil da gestora condiz com os requisitos básicos de escolaridade e experiência e sua prática mostra o papel importante da dimensão pedagógica da gestão na garantia da qualidade da oferta de atenção, cuidado e educação da criança no espaço da Creche e Pré-Escola, viabilizando o acompanhamento às atividades multissensoriais e lúdicas que ampliam as capacidades físicas, cognitivas e sociais ao mesmo tempo que observa os eixos estruturantes do currículo de Educação Infantil, centrados nas brincadeiras e interações por meio de experiências variadas com o corpo, sons, formas, cores, gestos, escuta, traços e palavras.

Presenciou-se esforços no sentido de fazer a gestão dos ambientes de aprendizagem e desenvolvimento de forma humana e atenta ao processo de adaptação das crianças na unidade educacional, o cuidado com os espaços em que acontecem as brincadeiras, a parceria com as famílias, cujo laço se estreita com a sequência de reuniões envolvendo as famílias.

A gestão pedagógica se manifestou na quebra de paradigmas de padronização e esquemas ritualizados de rotina sem ludicidade, dando ênfase aos sentidos que as crianças deram às propostas no projeto didático e as vivências possibilitaram conhecer a vida e história de Maria Firmina dos Reis, trazendo contribuições de forma lúdica e contextualizada em uma jornada de aprendizagem com músicas, poemas, de jogos e brincadeiras enfatizando com maior intensidade a importância da autora.

Referências

HERNANDEZ, F-**Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998
LIBÂNEO, José Carlos -**A organização e a gestão das escolas: teoria e prática** - Goiânia - Alternativa 2007.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20. Brasília: MEC, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido-**Estágio e docência** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008

**GESTÃO DE RECURSOS PÚBLICOS NO ÂMBITO DA
GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA:
UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO PROGRAMA DINHEIRO
DIRETO NA ESCOLA (PDDE) EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE PAÇO DE LUMIAR/MA**

Kelly Maria Elieuzza Alves L. de Souza

UEMA

kellyalveslima@yahoo.com.br

Severino Vilar de Albuquerque

UEMA-

svalbuquerque@uol.com.br)

Resumo: O presente resumo constitui-se um recorte de uma dissertação de mestrado que trata da gestão de recursos públicos na gestão escolar, no período de 2019 a 2021. O objetivo é analisar, à luz dos princípios da gestão democrática, como se dá a participação da comunidade escolar por meio dos representantes do Conselho Escolar na gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em uma escola da rede pública municipal de ensino de Paço de Lumiar/MA. A metodologia adotou o método dialético e abordagem qualitativa, tendo como métodos de procedimento as pesquisas bibliográfica de campo e como técnicas de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada, utilizando, para análise e sistematização dos dados, a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016) e Franco (2008). O universo da pesquisa foi constituído pelos representantes do Conselho Escolar, gestora geral, coordenadora pedagógica, professoras, merendeira, pais de alunos todos membros do Conselho Escolar e uma representante da Secretaria de Educação do Município de Paço do Lumiar. Constatou-se a importância da gestão democrática da educação e da escola pública, como base da democracia participativa, entretanto as evidências apontadas na investigação levam à conclusão de que os princípios da gestão escolar democrática ainda são pouco compreendidos pela comunidade, particularmente as instâncias representadas no Conselho Escolar, o que aponta para enormes desafios no sentido de garantir a participação efetiva

da comunidade, tanto na organização do sistema de gestão escolar, quanto na gestão dos Recursos do PDDE na escola.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; participação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Introdução

Este resumo se constitui um recorte de uma dissertação de mestrado cujo tema incorre sobre a gestão dos recursos públicos à luz dos princípios da gestão escolar democrática, mais precisamente uma análise da gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em uma escola da rede pública de ensino de Paço de Lumiar/MA, no período de 2019 a 2021. Trata-se de um programa instituído pelo Ministério de Educação – MEC na década de 1990, que se insere num conjunto de programas que consistem em transferência direta de recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL,1999).

Esse programa apresenta-se com o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica, a fim de alcançar melhores indicadores. A Resolução CD/ FNDE nº 17 de maio de 2005 deixa claro que a aplicação direta dos recursos do PDDE nas escolas públicas deve manter uma estreita relação com comunidades escolares participativas e decisivas que, por meio dos seus conselhos escolares, tenham autonomia para avaliar as demandas, visando à descentralização e ao fortalecimento da autonomia em uma gestão escolar democrática (Brasil, 2005).

Na análise desse objeto de estudo, foram levadas em conta a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, além do marco legal do financiamento da educação no Brasil. Entre os autores que dão suporte teórico- conceitual à compreensão e à análise do fenômeno em tela destacam-se: Araújo (2010; 2013; 2018); Abrúcio (2005,

2010); Dourado (2007, 2010, 2014, 2016); Paro (2002, 2007, 2009, 2016); Fleury (2003); Lück (2009), além de outros.

A partir da problemática apresentada, o estudo buscou responder à seguinte questão: Como se materializa a gestão dos recursos do PDDE no âmbito de escolas da rede pública do município de Paço do Lumiar/MA? E , para responder a essa questão, o estudo teve como objetivo geral, analisar, à luz dos princípios da gestão democrática, a gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em uma escola da rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar/MA, buscando apreender evidências quanto à participação da comunidade na tomada de decisões no tocante à utilização, à fiscalização e à prestação de contas desses recursos em uma escola pertencente à rede pública de ensino de Paço do Lumiar/MA. Após realizada a pesquisa foi construído como Produto Técnico Tecnológico, um caderno pedagógico de orientações com elementos teórico-práticos para subsidiar à compreensão e à prática da gestão de recursos do PDDE, numa perspectiva democrática e participativa da comunidade escolar.

Metodologia

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar/MA e foram analisadas as formas de participação dos sujeitos sociais, integrantes do Conselho Escolar na gestão de recursos do PDDE, na escola investigada, no período de 2019 a 2021, em uma perspectiva de gestão escolar democrática.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo em conta as possibilidades de analisar o fenômeno em seu contexto histórico, político, econômico e social. Essa abordagem é a que mais se adequa à natureza do objeto, por propiciar a compreensão do sentido e dos significados das relações que se estabelecem no interior das escolas, bem como promover maior aproximação, aprofundamento e apreensão do objeto de pesquisa na totalidade,

em sua essência. Para os autores, Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode envolver a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

No âmbito da escola que foi investigada nesta pesquisa, participaram professores do ensino fundamental dos anos iniciais, gestores escolares, membros do Conselho Escolar. A coleta de dados que integrou a pesquisa de campo adotou os procedimentos de observação e entrevistas semiestruturadas. Logo após, foi realizada a sistematização, a análise e interpretação dos dados, seguido da construção do Produto resultante dos resultados revelados pelo estudo.

Discussão dos dados

Neste Resumo, consideramos apenas a categoria Gestão Escolar Democrática, cujo princípios são estabelecidos na legislação nacional, CF/1988 no artigo 206, inciso IV, LDBEN 9394/96 artigo 14º e na meta 19 do Plano Nacional de Educação PNE Lei nº 13.005/2014, instituem e possibilitam à escola como espaço democrático, de construção permanente da cultura educacional participativa, coletiva.

Os depoimentos dos entrevistados apontam para a organização da gestão com base nesses princípios, ao enfatizarem uma prática participativa e colaborativa na gestão escolar. Essa opinião foi compartilhada pelos que participaram da pesquisa, todavia, a observação realizada não permite confirmar as assertivas dos depoentes, se levado em conta o que aponta a literatura (Dourado, 2007; Paro, 2016), que assumem a gestão escolar numa perspectiva democrática quando há a participação da comunidade nas múltiplas dimensões do atendimento educativo.

Quanto à gestão de recursos do PDDE, as respostas dos entrevistados permitiram inferir que não há planejamento que anteceda os recursos e que a gestora escolar diz o que pode ser feito, o que anula a possibilidade de discussão. O CE, que deveria se constituir, conforme De Lima e Baensi (2019), em uma das

estratégias para a descentralização da gestão e convergir para a construção da autonomia e de espaços participativos pautados no diálogo, acabam por ser uma estratégia legal para receber um recurso, concentrados na pessoa do gestor escolar.

No que se refere à qualidade da educação, não se pôde constatar se há uma relação com o uso de recursos do PDDE, tendo em conta que ações nesse sentido não provêm da utilização desses recursos que, de modo geral, apenas servem para a manutenção da escola, sem vinculação expressiva no ensino-aprendizagem e nem na qualidade da educação.

Considerações finais

A literatura aponta que a Gestão escolar deve ser calcada na gestão democrática e no Controle social, efetivado na participação da comunidade escolar através do Conselho Escolar, importante instância representada pelos segmentos que compõem a comunidade escolar e que representa centralidade na função de monitorar, acompanhar e fiscalizar a gestão do PDDE na escola.

Mas a pesquisa identificou na escola campo a falta de um planejamento coletivo para realização das ações do PDDE e de envolvimento efetivo da comunidade escolar na gestão dos recursos do PDDE, contrariando o PPP da escola. Ou seja, não há participação efetiva dos membros do Conselho nas tomadas de decisões e prestações de contas e o Conselho Escolar só se reúne para deliberação e para apresentação das prestações de contas, não havendo um acompanhamento para os gastos dos recursos.

Por fim, as evidências apontam uma participação fragilizada que desconsidera o exercício da participação e a necessidade de a comunidade apropriar-se de elementos teórico-conceituais e críticos. Assim sendo, o CE é uma instância que necessita de formação a fim de que seus integrantes estejam preparados para assumirem suas funções e, de fato, tenham efetiva representatividade na gestão dos recursos do PDDE na escola, que não deve se contentar em decisões prontas e reuniões apenas para

assinaturas de documentos que comprometem a gestão democrática e participativa na escola.

Referências

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.908-927, out./dez., 2018.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. *In*: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [CF] de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] nº 9.394/96**. Institui as bases da educação nacional no Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei do Programa Dinheiro Direto na Escola nº 11.947/2009**. Brasília: Senado Federal, 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out., 2007.

PARO, Vítor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Adelson Cheibel Simões

UFMA

adelsonsimoesgmail.com

Resumo: O contexto da gestão e do estágio nas licenciaturas precisam estar intrinsecamente relacionados quando se pensa o cotidiano do contexto educacional escolar. Neste sentido, discutir, sobre gestão escolar e sobre estágio escolar nas licenciaturas é tarefa que não se esgota neste breve texto. Entretanto o que é proposto aqui é um ensaio sobre as experiências vivenciadas pelos alunos no seu processo de formação enquanto um processo de construção acadêmico-científico. O estágio é o primeiro momento em que os alunos se defrontam com as mais diversas formas de gestão e, portanto, é onde as experiências fazem um profundo sentido na vida do futuro professor.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Estágio Supervisionado. Licenciaturas em ciências humanas

Introdução

A pesquisa investiga a gestão democrática nas escolas como um pilar fundamental para o progresso político-administrativo da educação. A gestão democrática é vista como um instrumento que promove a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, buscando a igualdade, a liberdade de expressão e a educação para todos. A pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca compreender como a gestão democrática contribui para a formação contínua dos profissionais da educação e para o cumprimento do papel social da escola pública.

Os conceitos de gestão e democracia são analisados em profundidade. A gestão é entendida como um processo de administrar recursos e alcançar objetivos, enquanto a democracia se baseia na igualdade, na participação popular e no diálogo. A pesquisa destaca a importância da gestão democrática para a eficácia das instituições escolares, enfatizando a necessidade de um planejamento estratégico, a resolução de problemas e a busca por inovação.

O estudo está dividido em três partes: uma introdução sobre a gestão democrática em um contexto contemporâneo, uma análise do contexto legal da gestão democrática e uma narrativa baseada em uma experiência de estágio supervisionado. A conclusão preliminar aponta para a importância da gestão democrática participativa na valorização da participação de toda a comunidade escolar no processo decisório. A pesquisa destaca o papel da gestão democrática na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares através do diálogo.

Gestão democrática num contexto contemporâneo: uma narrativa a partir da experiência de estágio

As mobilizações sociais das décadas de 1980, que clamavam por maior democracia, impulsionaram profundas mudanças no sistema educacional, exigindo uma maior participação da comunidade escolar. Nesse contexto, a escola passou a ser vista como um espaço de construção de conhecimentos e de promoção da cidadania, o que exigiu uma reconfiguração da gestão escolar.

A gestão democrática, caracterizada pela desconcentração do poder e pela valorização da autonomia, emergiu como um novo modelo de gestão escolar, em resposta às demandas por uma educação mais participativa e democrática. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 consolidaram a gestão democrática como princípio fundamental do ensino público brasileiro, estabelecendo um marco legal para sua implementação nas escolas. A pesquisa destaca a importância da

gestão democrática para a construção de uma escola mais justa e equitativa, capaz de atender às necessidades e expectativas da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) estabelece em seus artigos 14 e 15 a obrigatoriedade da gestão democrática nas escolas públicas, garantindo a participação de profissionais da educação, comunidade escolar e local na elaboração do projeto pedagógico e nos conselhos escolares. A LDB também enfatiza a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade (art. 12, VI), a colaboração dos docentes nessas atividades (art. 13, VI) e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas (art. 13). O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Estaduais de Educação corroboram para a efetivação da gestão democrática, estabelecendo metas e estratégias específicas para sua implementação.

Ao garantir o acesso e a permanência de todos na escola, contribui para a construção de uma educação de qualidade, pluralista e inclusiva, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB. A participação da comunidade nos processos decisórios é fundamental para a efetividade da gestão democrática, pois promove a construção coletiva de objetivos e fortalece o sentimento de pertencimento à escola.

Dessa forma, a compreensão da gestão democrática na escola a evidencia como um processo que transcende a mera formalidade legal argumentando que a gestão democrática exige o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar, transformando a escola em uma organização social, cultural e humana.

Heloisa Luck (2007) contribui para a discussão ao diferenciar gestão escolar de administração escolar, enfatizando o caráter participativo e comunitário da primeira. Araújo (2000) complementa, destacando os elementos constituintes da gestão democrática: envolvimento, participação, transparência e pluralidade. A participação, é crucial para a construção de uma

escola corresponsável, onde todos se sentem comprometidos com o sucesso do processo educativo.

Veiga (1998) apresenta as quatro dimensões da autonomia na gestão escolar: administrativa, financeira, pedagógica e jurídica. Essas dimensões inter-relacionadas possibilitam uma gestão mais autônoma e democrática, permitindo que as decisões sejam tomadas de forma mais participativa e colegiada.

A gestão democrática é um processo complexo que exige a construção de um ambiente de colaboração, participação e transparência. Sua implementação depende da construção de um ambiente de colaboração, participação e transparência, onde todos os sujeitos se sintam responsáveis pelo sucesso da escola. A discussão contextualizando a gestão democrática como um sistema de organização interna que envolve todos os setores da escola, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino e a participação da comunidade.

O papel do gestor escolar na implementação da gestão democrática, é elaborar propostas pedagógicas participativas e que valorizem a atuação dos educadores pois ela busca desenvolver nos alunos competências e habilidades, além de promover a igualdade de acesso e oportunidades.

A gestão democrática é compreendida como um processo complexo que envolve diversos aspectos, como a participação da comunidade, a transparência, a autonomia e a corresponsabilidade. O estudo mostra a importância de se considerar a gestão democrática não apenas como um conjunto de normas e procedimentos, mas como um processo de construção coletiva que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar. As diversas concepções de gestão trazidas pelo texto destacam a concepção de gestão democrática, destacando a concepção científico-racional, que enfatiza a eficiência e a eficácia, e a concepção democrática participativa, que valoriza a participação e a autonomia. O estudo aponta que a gestão democrática deve ser compreendida como um processo contínuo de construção e de superação das desigualdades sociais.

A participação da comunidade escolar é fundamental para o sucesso da gestão democrática pois a participação dos pais, professores, alunos e demais membros da comunidade nas decisões que afetam a escola. A participação promove a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento à escola.

Considerações finais

O texto enfatiza que a gestão democrática vai além de uma simples administração de recursos. Pressupõe a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, visando garantir um ensino de qualidade e a formação de cidadãos críticos. O destaque é que a gestão democrática não se restringe ao campo educacional, mas faz parte de um movimento mais amplo em defesa de uma educação pública de qualidade e democrática. A efetivação da gestão democrática depende da garantia da autonomia das escolas, de processos colegiados e de um financiamento adequado por parte do poder público.

A participação da comunidade escolar é fundamental para a democratização da gestão escolar. Ao envolver todos os membros da comunidade, a gestão democrática contribui para a construção de uma escola mais justa e equitativa, onde todos se sintam parte do processo.

Por fim, a gestão democrática deve considerar os aspectos culturais da escola, valorizando os valores, princípios e a história da comunidade escolar. Ela contribui para democratizar as instituições e as práticas, tornando a escola um espaço mais democrático e participativo.

Referências

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: Políticas Públicas e Gestão Educacional**/Lourenço Ocuni Cá – Cuiabá: EDUFMT,2010. 180 p.

Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Brunil Jacó: **Projeto Político Pedagógico**. Redenção – CE maio de 2017.

Formação Pedagógica: **Gestão da Educação Escolar**. Brasília, 2006.

LIBÃNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - 6.ed. ver. E ampl -São Paulo: Heccus, Editor 304, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA OS CONSELHOS ESCOLARES NAS UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA

Lucas Luan dos Santos Silva

Universidade Federal do Maranhão

lucasluann18@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa realizada durante nossa participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC da Universidade Federal do Maranhão, financiado pela FAPEMA e que resultou em um trabalho monográfico. O foco da investigação foi os processos de institucionalização dos Conselhos Escolares nas unidades da rede municipal de São Luís. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, orientada pelo materialismo histórico-dialético, que busca revelar as múltiplas determinações do fenômeno estudado, desvelando os determinantes sociais que influenciam a realidade. Foram utilizados métodos bibliográficos, documentais e de campo, com análise de documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e o PNE de 2001. Os resultados indicam que a gestão das escolas investigadas apresenta inconsistências nos princípios da gestão democrática, com a submissão dos membros dos Conselhos Escolares ao gestor e ao órgão central.

Palavras-chave: Gestão democrática, Conselhos Escolares, Implementação.

Introdução

Este trabalho investigou os processos de institucionalização dos Conselhos Escolares na rede municipal de São Luís – MA, analisando como essas instâncias têm operado e quais desafios enfrentam para efetivar a gestão democrática. A partir da revisão

de literatura e da investigação empírica, observa-se que, embora os Conselhos Escolares estejam formalmente instituídos, sua atuação é frequentemente limitada por um caráter consultivo que, em muitos casos, reforça práticas autoritárias e centralizadoras. Como assinalam Romão e Gadotti (2001), a função consultiva dos Conselhos muitas vezes serve como um álibi para legitimar decisões já tomadas pela gestão escolar, em vez de promover uma verdadeira participação da comunidade.

O problema central deste estudo, portanto, é a análise da real contribuição dos Conselhos Escolares para a democratização da gestão nas escolas municipais de São Luís. Em que medida esses Conselhos conseguem promover a participação ativa da comunidade escolar nas decisões? Quais são os entraves que impedem a plena efetivação da gestão democrática? E como a formação dos conselheiros e a cultura de participação podem ser aprimoradas para fortalecer o papel dos Conselhos como instâncias de governança escolar? Para responder a essas questões, o estudo se apoia em uma abordagem qualitativa, orientada pelo materialismo histórico-dialético, que considera a inter-relação entre as determinações sociais e as práticas institucionais no campo educacional.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético, que considera as múltiplas determinações sociais que influenciam o fenômeno estudado. As etapas metodológicas incluíram revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A revisão de literatura ajudou a estabelecer as categorias teóricas que orientaram o estudo, enquanto a análise documental focou em legislações relevantes, como a Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação. A pesquisa de campo foi conduzida em escolas da rede municipal de São Luís, envolvendo entrevistas e observação das práticas dos Conselhos Escolares.

Discussão dos Dados

Os resultados da pesquisa revelam que, apesar de a gestão democrática ser um princípio garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB de 1996, sua implementação nas escolas investigadas encontra barreiras significativas. Os Conselhos Escolares, que deveriam ser instâncias de participação efetiva, funcionam, na prática, como órgãos consultivos subordinados aos gestores escolares. Como destacado por Romão e Gadotti (2001), o caráter consultivo dos Conselhos muitas vezes contribui para perpetuar a centralização do poder e inibir a participação ativa dos membros.

As entrevistas realizadas com gestores, professores e conselheiros indicaram que as reuniões dos Conselhos ocorrem de forma esporádica, com foco na aprovação de contas e sem uma discussão ampla sobre os projetos pedagógicos e as prioridades da escola. Essa limitação na atuação dos Conselhos decorre, em parte, da falta de conhecimento sobre suas atribuições por parte dos conselheiros e da ausência de uma cultura de participação por parte da comunidade escolar. Conforme apontado por Carvalho (2005), a gestão democrática só será efetivada se houver uma democratização mais ampla da sociedade e dos processos de decisão nas escolas.

Os dados também evidenciam que a figura do gestor escolar ainda é vista como centralizadora das decisões, com os conselheiros desempenhando um papel de legitimação das ações previamente estabelecidas. Em todas as escolas investigadas, observou-se que os conselheiros raramente influenciam nas decisões sobre o projeto educativo, o que limita a contribuição da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado foi a escassez de iniciativas de formação para os conselheiros. A ausência de um processo formativo contínuo afeta a capacidade dos membros dos Conselhos de compreenderem e atuarem de forma qualificada em suas funções. Essa fragilidade na formação contribui para a

manutenção de práticas que limitam a participação democrática e fortalecem a dependência do gestor escolar nas decisões cruciais da escola.

A análise dos resultados indica que, embora o Conselho Escolar seja institucionalizado nas escolas investigadas, há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática. A falta de articulação entre os membros do Conselho e a ausência de processos que estimulem a participação comunitária são obstáculos que comprometem a gestão democrática. O poder de decisão sobre o projeto pedagógico da escola, que deveria ser compartilhado, permanece concentrado nas mãos do gestor e do órgão central.

A discussão desses resultados revela que a democratização da gestão escolar depende, essencialmente, de um investimento contínuo na formação dos conselheiros e na criação de espaços que incentivem a participação ativa da comunidade escolar. Além disso, é necessário repensar as estruturas de poder dentro da escola, promovendo uma cultura de colaboração e autonomia entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Considerações Finais

A pesquisa conclui que os Conselhos Escolares, apesar de formalmente institucionalizados, ainda carecem de poder real para influenciar a gestão escolar de maneira democrática. A relação de subordinação entre os conselheiros e os gestores, bem como a falta de autonomia nas decisões, limitam a eficácia desses órgãos. Para que a gestão democrática se concretize, é necessário um investimento significativo em processos formativos que capacitem os conselheiros a compreender suas funções e a participar ativamente das decisões escolares. Além disso, é crucial fortalecer a cultura participativa nas escolas e na sociedade em geral, visto que a democratização da gestão escolar está intrinsecamente ligada à democratização da sociedade, conforme apontam Dourado (2000) e Carvalho (2005). Embora a pesquisa tenha se concentrado em apenas três escolas, os resultados indicam que esses desafios

podem ser encontrados em outras instituições da rede. O estudo destaca a importância da escola como espaço para a promoção da democracia e para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 22. Ed. São Paulo: Atlas, 2004

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.**

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Gestão escolar e participação: a constituição do público na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A democratização da gestão escolar: limites e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática na Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GESTÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: LIMITES E DESAFIOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Lêda Maria de Sousa Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão

ledasouzacaxias@hotmail.com

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão

svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: O Presente resumo apresenta um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação que teve como objetivo analisar como se realiza a gestão dos recursos públicos do PDDE em uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino de Caxias-MA, buscando apreender as formas de participação da comunidade escolar. O estudo, que teve como recorte temporal o período de 2015 a 2021, buscou apreender as percepções da comunidade escolar sobre gestão escolar democrática e quanto à utilização desses recursos, bem como a participação na tomada de decisão no que tange à utilização e à prestação de contas de tais recursos. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), adotou como procedimentos de investigação, observação do campo empírico, análise documental e entrevistas semiestruturadas, utilizando, para análise e interpretação dos dados, a análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2008). O estudo tornou evidente a importância da gestão democrática, da escola pública, como base que sustenta a democracia participativa, assim como a necessidade de atuação das instâncias colegiadas, particularmente do Conselho Escolar, na organização do sistema de gestão escolar, especialmente na gestão de recursos financeiros do PDDE. De igual modo, os resultados alcançados por este estudo revelam desafios ainda a serem superados, considerando a baixa efetividade do nível de participação da comunidade escolar por meio das suas representatividades nas instâncias colegiadas.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Participação. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Introdução

O presente trabalho, recorte de resultados de uma pesquisa de Mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e teve como objetivo analisar, na perspectiva da gestão democrática, como se materializa a gestão de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino de Caxias - MA.

O PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Para a compreensão e análise do fenômeno em tela o estudo se apoiou em Pinto (2018); Dourado (2002); Adrião e Peroni (2007); Paro (2018); entre outros.

O PDDE se constitui como um mecanismo de transferência de recursos financeiros para as escolas públicas dentro de programas e ações específicas. Criado no âmbito do Fundescola, é fruto do acordo de empréstimo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, em 1998, para melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e ampliar a permanência das crianças na escola. Adota a perspectiva de um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais, considerando, fundamentalmente, a ampliação e a diversidade de ações do governo federal por meio de repasses de recursos financeiros diretamente às escolas públicas (BRASIL, 2021).

Na análise do objeto de estudo são levados em consideração a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN n.º 9.394/96, bem como o

Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005/2014, o Plano Estadual de Educação, regulamentado pela Lei 10.099/2014 e o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Caxias-MA, aprovado pela Lei 2.250/2015. A legislação está sendo considerada tendo em conta que define princípios e diretrizes da gestão democrática da educação e da escola públicas, bem como o financiamento da educação, com fulcro no PDDE.

Entre os autores que dão suporte teórico-conceitual à compreensão e à análise do fenômeno em tela destacam-se: Adrião e Peroni (2007; 2012; 2015); Dourado (2002; 2013); Paro (2000; 2010; 2016; 2018); Libâneo (2004). O estudo buscou apreender os mecanismos utilizados na gestão do PDDE, considerando que este programa se insere no âmbito das políticas de financiamento da educação básica pública frente à problemática apresentada, o estudo buscou responder à seguinte questão: Como se materializa a gestão dos recursos do PDDE em uma escola pertencente à rede pública municipal de Caxias-MA?

O estudo estabeleceu como objetivo geral, analisar, na perspectiva da gestão democrática, como se realiza a gestão dos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em uma escola pertencente à rede pública municipal de Caxias-MA. Com vista à atingir esse objetivo, o estudo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) analisar as percepções da comunidade escolar, quanto à gestão dos recursos do PDDE; b) identificar as formas de participação da comunidade escolar na tomada de decisões no que tange à utilização dos recursos do PDDE, bem como na fiscalização da prestação de contas de tais recursos; c) analisar possíveis contribuições dos recursos do PDDE para a organização dos espaços/tempos escolares e para a qualidade da educação.

Metodologia

Adotou-se a abordagem qualitativa pela perspectiva de ela proporcionar uma estreita ligação e aprofundamento do objeto de

estudo com o pesquisador, considerando (BOGDAN E BIKLEN, 1994) que pode envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Os procedimentos de investigação adotados foram observação, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas, que contou com a participação da gestora e presidente do conselho escolar, da gestora adjunta, que ocupa a função de tesoureira, de 04 professores do ensino fundamental, 03 representações do conselho escolar (01 professora, 01 funcionário e 01 pai de aluno), além da secretária de educação. A perspectiva adotada na análise dos dados foi a análise de conteúdo, com base em Franco (2008), buscando apreender a totalidade material, histórica, política e social da realidade investigada (KOSIK, 1976).

Discussão dos dados

Tendo em conta documentos oficiais e dados coletados no campo empírico, as evidências destacadas nesse texto voltam-se para a gestão democrática, o PDDE e a gestão dos recursos que chegam diretamente nas escolas públicas do Brasil. No que diz respeito às outras formas de financiamento, merecem destaque, também, programas que contam com parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e organismos internacionais, particularmente com o Banco Mundial (BM), em análise nesse estudo, com ênfase para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A investigação, que dispõe de evidências colhidas no campo empírico, sinaliza para a importância da gestão democrática na educação e na escola públicas, cujas bases devem ser sustentadas pela democracia participativa, cuja materialidade ocorre pela função das instâncias colegiadas representativas da comunidade escolar, particularmente na gestão dos recursos financeiros do PDDE, fazendo emergir o controle social de recursos públicos que chegam diretamente às escolas. Desse modo, os resultados alcançados por este estudo revelam desafios ainda a serem

superados, considerando a baixa efetividade do nível de participação da comunidade escolar por meio das suas representatividades nas instâncias colegiadas.

No que tange à gestão de recursos do PDDE nos espaços/tempo escolares, a pesquisa revela que ainda há dificuldades quanto à participação da comunidade nas tomadas de decisões pelas mesmas razões da pouca compreensão acerca dos princípios da gestão democrática, por um lado, e pela pouca abertura de espaços participativos, por outro lado. Ademais, a centralidade das ações da gestão e, particularmente, da gestão de recursos financeiros do PDDE, ainda parece estar concentrada nos domínios da figura da gestora da escola, vista por uma boa parte da comunidade como autoridade que deve conduzir as ações e as práticas da gestão.

Considerações finais

As práticas de gestão identificadas na escola pesquisada refletem contradições, se relacionar a gestão, evidenciada pela pesquisa, como uma gestão essencialmente democrática, revelando um vazio não ocupado por instâncias colegiadas, cuja participação restringe-se apenas a referendar as ações dirigidas pela própria gestora da escola. Em igual sentido, a gestão de recursos do PDDE ocorre sem que haja a devida transparência da utilização e da prestação de contas, alijando a comunidade do processo de tomada de decisões. Esta constatação do estudo, revela enormes desafios na organização da gestão da escola com base na gestão democrática.

Conclui-se que a centralidade das decisões no âmbito do trabalho do gestor, constitui o principal desafio de organizar a escola com base nos princípios da gestão democrática, principalmente na tomada de decisões quanto à gestão dos recursos do PDDE.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [CF]** de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN]** nº 9.394/96. Institui as bases da educação nacional no Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Lei do Programa Dinheiro Direto na Escola** nº 11.947/2009. Brasília: Senado Federal, 2009.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Medida Provisória nº 2.178/36**, de 24 de agosto de 2001. Brasília: FNDE, 2001.
- DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 149-160.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2ª Ed. São Paulo: Inter meios. 2018
- PINTO, J. M. R. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out.-dez. 2018.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: AINDA FRAGILIDADES E LIMITAÇÕES NO CASO DE POÇÕES/ BAHIA

Maria Juliana Chaves de Sousa

Universidade de São Paulo

mariajulianachaves@usp.br

Resumo: O estudo consiste em uma análise da trajetória da gestão democrática na rede municipal de ensino de Poções/ Ba, com base nos Planos de Gestão Escolar (PGEs) apresentados por diretoras das escolas localizadas na zona urbana que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais, com mandato correspondente a 2023 – 2025. Trata-se de um estudo qualitativo com o propósito de discutir a respeito do sentido da gestão democrática e as ações efetivadas no ambiente escolar apresentadas pelas diretoras eleitas ao cargo. A discussão teórica faz-se à luz de Machado e Bravo(2021) e Sousa(2020), que debatem a questão nos cenários nacional e local, respectivamente. Os resultados demonstram que apesar das normativas legais e certificação profissional, ainda há limitações a serem superadas.

Palavras-chave: direção escolar, gestão democrática, Planos de Gestão.

Introdução

A partir da promulgação da Constituição de 1988 que permitiu reiniciar o processo de redemocratização no país e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), institui-se um cenário com ênfase legal voltado para o fortalecimento dos princípios democráticos na sociedade brasileira. Em consonância a estes princípios, assuntos relativos a gestão escolar torna-se centro de interesse da literatura educacional devido às atribuições que vem se modelando ao passar dos anos relativos aos perfis dos diretores, ações administrativas,

pedagógicas, e demais processos atravessados pela autonomia e participação.

A discussão aqui proposta trata-se de continuidade de estudo desta autora sobre o mesmo tema publicado nos Anais do IV Encontro da ANPAE/ BA abrangendo o período de 2020-2022, que já demonstrava interesse pelo sentido de gestão democrática declarado pelas diretoras das escolas localizadas na zona urbana que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Poções. Desde 2010, o município realiza processo de eleição direta para o provimento ao referido cargo com participação de pais/ responsáveis, docentes, profissionais de apoio e discentes acima de 13 anos.

Passada uma década, interessa-nos compreender como se efetiva a gestão democrática nestas unidades escolares, denominadas também como A, B, C, D, E F, G, H e I, em seguimento nomenclatura do estudo anterior. O elemento novo que se apresenta aqui é que no processo eleitoral para Direção Escolar que compreende o período de 2023-2025, os(as) candidatos(as) cursaram formação continuada específica para o exercício do cargo pleiteado, Programa Municipal de Formação e Certificação de Diretores Escolares(PMFCD), promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2023.

Assim, a questão norteadora é: quais as mudanças provocadas pelo PMFCD no sentido e na efetivação da gestão democrática para as diretoras escolares da rede municipal de Poções/ Ba? Os objetivos são: analisar as mudanças provocadas no sentido de gestão democrática contidos nos Planos de Gestão (PGEs); e discutir de que forma essas mudanças modificaram as práticas ora exercidas. Esta averiguação terá como base os PGEs das Escolas B, C, D, F e H. A escola A não disponibilizou o plano e as escolas E, G e I tiveram o provimento ao cargo por indicação.

Metodologia

Os dados coletados compreendem documentos oficiais concernentes a regulamentação do PMFCD e os Planos de Gestão Escolar apresentados pelas candidatas eleitas durante o período proposto. Para a sistematização de dados, recorre-se a Análise de Conteúdo de Bardin(2011) e a discussão teórica baseia-se no estudo de Machado e Bravo(2021) que discute a gestão de escolas municipais no Brasil, com base nas respostas de diretores ao questionário contextual da Prova Brasil de 2007 a 2015, e no estudo anterior a este, de Sousa(2020), sobre a mesma questão que auxilia na análise da continuidade a respeito da materialização da gestão democrática da referida rede municipal de ensino.

Discussão dos Dados

Como exposto anteriormente, esta discussão dá continuidade ao trabalho anterior que, naquele momento, discutiu a gestão democrática com base na literatura que ressalta a adoção de nuances gerencialistas na educação e encontra na gestão escolar ferramenta primordial na execução de ações voltadas para os resultados e metas da avaliação externa(SOUSA, 2020). Neste, a opção é por traçar um paralelo entre a prática de gestão escolar democrática expostas nos PGEs com o cenário panorâmico nacional acerca dos diretores escolares, com base nas respostas ao questionário contextualizado da Prova Brasil de 2007 a 2015, demonstrado por Machado e Bravo(2021).

Segundo o estudo das autoras supracitadas, o provimento ao cargo de direção escolar no Brasil se dá por meio de eleição direta, indicação e concurso, tendo a segunda maior expressividade em 2015. Embora minoria, ainda há escolas que não dispõem de Conselhos de Classe e Projetos Políticos Pedagógicos, e as práticas exercidas voltam-se para melhoria dos índices de evasão, reprovação e aprendizado, porém, com “perspectivas mais inclusivas, que superem as tradicionais práticas meritocráticas e de

justiça escolar de caráter normativo vigentes(...)” (Machado e Bravo, 2021).

Na rede municipal de ensino de Poções/ Ba, Sousa (2020) ressalta que a eleição direta foi fruto da reivindicação da Aplb/ Sindicato a fim de promover a participação social na escolha do diretor escolar dentre o corpo docente da unidade de ensino, superando a antiga prática de indicação direta pelo gestor municipal. Em 2023, observa-se a adequação do processo democrático conforme as prerrogativas legais contidas na Portaria nº 05/ 2023(POÇOES, 2023) que institui formação continuada e certificação para o docente que almeja ocupar o cargo em questão.

A respeito das escolas deste estudo, as candidatas são profissionais já experientes no cargo, ou tentando reeleição, ou já cumpriram mandato em momentos anteriores. Nas escolas C, D e F com candidatas tentando a reeleição, observa-se PGEs no mesmo formato e seguem a mesma perspectiva de gestão apresentada no mandato anterior. A escola B conta como candidata que segue as mesmas premissas do PGE apresentado pela diretora anterior focada na avaliação externa e a escola H que anteriormente fora indicada, apresentou PGE neste pleito, impossibilitando a verificação da trajetória.

Em síntese, todas as metas das escolas concernentes ao aspecto administrativo buscam valorização do patrimônio, aquisição de mobiliário e equipamentos e melhorias no prédio escolar. No aspecto orçamentário/ financeiro buscam a parceria com os Conselhos e Colegiados Escolares em cumprimento a legalidade da movimentação dos recursos financeiros. E no pedagógico, visam a melhoria do aprendizado para alcançar as metas do Ideb e estreitar os laços com a comunidade extra escolar através de reuniões pedagógicas, eventos festivos e esportivos.

Considerações Finais

Os resultados apontam que o PMFCD atende aos pressupostos legais da Constituição e da área educacional, buscando garantir a

participação social, a autonomia, a descentralização dos processos decisórios da educação básica pública. Por outro lado, percebe-se que o referido Programa não provocou significativas mudanças acerca do entendimento acerca da gestão democrática quando comparados aos planos apresentados no pleito anterior. Acerca das práticas, permanecem com foco nos resultados do Ideb, relação com Conselho e Colegiado Escolares para movimentarem recursos financeiros e participação da comunidade em eventos sociais. Além disso, vale ressaltar que uma escola não disponibilizou o PGE, contrariando por si só o sentido democrático uma vez que se trata de um documento público, e atenção para três escolas que não tiveram candidatas dispostas a concorrerem ao pleito e o poder Executivo utilizou a indicação direta. São questões que não são possíveis de discutir neste espaço mas contribui para refletir sobre um cenário ainda fragilizado no aspecto democrático e motiva o debate, bem como o seguimento da investigação.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- MACHADO, C; BRAVO, M. H; Contornos da Gestão Escolar no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/ PA, Vol. 11, p. 01-20, e020177, 2021.
- SOUSA, M. J. C. Direção Escolar e Gestão Democrática: algumas fragilidades. **Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE/ Ba**. Vol. I, Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/encontrosEstaduais.html>. Acesso em 25 set. 2024.
- POCÕES. Governo Municipal. **Portaria SMEP, n. 05/ 2022**. Institui o Programa Municipal de Formação e Certificação de Diretores Escolares (PMFCD) e dispõe sobre a escolha de gestores das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Poções/BA. Aprovado em 13 de agosto de 2022.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Letícia Serra Costa

Universidade Estadual do Maranhão
serralorena74@gmail.com

Maria José Santos Rabelo

Universidade Estadual do Maranhão
mariajosesrabelo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um resumo ampliado da pesquisa GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: contribuições e desafios na promoção do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende a Monografia de Graduação, apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão. Buscando, especialmente, discutir um de seus objetivos específicos, a saber: Identificar o trabalho do gestor escolar acerca dos aspectos pedagógicos de uma unidade de educação básica do município de São Luís – MA.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; ensino e aprendizagem; qualidade.

A gestão escolar é uma área fundamental para o funcionamento eficaz das instituições de ensino, desempenhando um papel crucial na promoção de um ambiente educacional de qualidade. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa gestão torna-se ainda mais determinante, pois é nesse estágio que os alicerces do aprendizado são estabelecidos. A gestão escolar de qualidade deve sempre buscar o aprimoramento do trabalho executado pelos professores e demais profissionais da educação, visando à melhoria do ensino. O processo de ensino não depende unicamente de um

sujeito, mas da construção coletiva entre os atuantes desse processo, caracterizado pela combinação de tarefas do docente e dos estudantes, caminhando para o progresso de suas capacidades mentais. Pensando nisso, buscou-se responder: De que maneira uma gestão escolar democrática contribui para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de São Luís? O estudo seguiu uma linha de pesquisa pautada na abordagem metodológica qualitativa. Para Minayo (1994, p. 21-22), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, [...]”. Para conhecer a comunidade, os desafios, problemas, as diferenças, os fenômenos da realidade da pesquisa, foi realizada a pesquisa de campo em uma escola da rede pública municipal de São Luís. Os participantes da pesquisa foram dois integrantes que formam a estrutura organizacional básica de uma escola, agrupados pelos seguintes setores: direção (gestor) e professores. Como técnica de coleta de dados, foi utilizada aplicação de questionário e a observação. O questionário foi elaborado pelo *Google Forms* e o link foi compartilhado via *WhatsApp* para a gestora e professoras. Somando um quantitativo de seis participantes. Considerando a abordagem metodológica qualitativa proposta no estudo, os dados coletados a partir da observação e das respostas do questionário foram analisados e discutidos com base no procedimento metodológico da análise de conteúdo (Bardin, 2004). A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Já em seu art. 206, inciso VI, determina que a forma de gestão do ensino público deve ser democrática (Brasil, 1988). Nesse sentido, pode-se evidenciar que a gestão escolar deve assumir formato democrático e participativo. Para Libâneo *et al.* (2012, p. 438) a gestão é “[...] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” Compreender o papel do gestor como um líder significa reconhecer sua capacidade de

aglutinar os desejos e expectativas da comunidade escolar, além de apreender a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. Deve ser tanto o responsável pelo funcionamento administrativo, quanto pelo funcionamento pedagógico da escola, por isso, precisa compreender de forma igualitária esses dois conhecimentos. Para Tardif e Lessard (2008) desde o surgimento da docência moderna, ela ocorre em uma escola, em um ambiente organizado e separado, tanto espacial quanto socialmente dos demais ambientes da vida social e cotidiana. A escola pública democrática, deve assumir tarefas que garantam que os indivíduos tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo e participativo, proporcionando a formação de cidadãos críticos, ativos e participantes da sociedade que está inserido. Segundo Paro (2017), na estrutura formal da escola pública brasileira o gestor ocupa o posto mais alto da hierarquia. Essa posição de gestor o coloca como responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar. Para conhecer um pouco mais sobre as participantes da pesquisa, os dados de identificação buscaram inteirar-se a respeito da formação inicial em cursos de graduação e da pós-graduação, tempo de serviço na função que ocupa e tempo de serviço na escola pesquisada. Foi constatado que todas possuem graduação em Pedagogia, o que revela um embasamento teórico e prático para conduzir o processo de ensino. A gestora também possui graduação em Pedagogia. Paro (2011) aponta que existe a posição que defende a formação dos gestores escolares como essencialmente educativas, similar à formação dos demais educadores, a partir do argumento de que as incumbências técnicas exigidas ao gestor escolar podem ser aprendidas no cotidiano do exercício da função. Já as pós-graduações, todas em nível de especialização *lato sensu*, variam entre Psicopedagogia, Docência e Gestão, Educação Especial, Gestão Pública, Educação Infantil e Educação Inclusiva. No entanto, observou-se que nenhuma delas possui pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado ou doutorado. Os tempos de docência também variam bastante, de 10 anos a 28 anos. Esses dados revelam que todas possuem ampla experiência prática no campo educacional. Quanto ao tempo de atuação na escola, observou-

se que dentre as professoras a com maior período de atuação na escola possui 22 anos e a com menor período possui 3 meses, as demais variam entre 10 meses, 8 e 9 anos. A gestora, contudo, é a que possui o tempo mais curto de atuação na escola, apenas 2 meses. Com esse curto tempo como gestora da instituição de ensino, pode-se dizer que ela ainda está em processo de adaptação quanto aos procedimentos específicos da escola. Buscou-se identificar também qual o entendimento das participantes quanto às tarefas desempenhadas por um gestor escolar. As respostas enfatizam os aspectos gerais da administração enquanto tarefa do gestor escolar, como planejar e administrar a escola. Uma professora traz uma visão mais detalhada sobre as tarefas do gestor escolar, destacando que, para além das funções administrativas, o gestor também possui responsabilidades pedagógicas. Enquanto outra professora apenas aponta o gestor como um dos pilares para o bom andamento da escola, sem detalhar as ações ou tarefas do gestor escolar. As condições físicas, materiais e didáticas adequadas são cruciais para melhor aprendizagem dos alunos. Procurou-se compreender como as ações da gestão escolar podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A gestora em sua resposta enfatiza o acompanhamento pedagógico-didático, o que releva a preocupação em criar condições adequadas para o trabalho pedagógico. As professoras destacam a cooperação e apoio que deve existir entre escola e família, assim como a formação continuada dos professores, a importância do suporte a todos os segmentos da escola e a inovação contínua dentro da escola, a participação efetiva dos alunos no sucesso educativo e ações que envolvam a escuta dos professores, na implementação eficaz das ações pedagógicas para que se atinjam os objetivos propostos e a importância de uma gestão escolar que não apenas administre a escola, mas que incentive, apoie e dê suporte aos professores e alunos, garantindo condições físicas, materiais e didáticas para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Com a pesquisa, constatou-se que a gestão escolar democrática contribui para o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino

Fundamental da escola da rede pública municipal de São Luís à medida que adota práticas de acompanhamento do planejamento, a verificação das metas e objetivos da escola, o apoio às docentes e a formação continuada das professoras. Em relação ao trabalho da gestora escolar, identificaram-se atividades relacionadas à administração, organização e planejamento das atividades pedagógicas da escola. A administração da escola diz respeito aos recursos financeiros, materiais e humanos da escola. A organização envolve a coordenação das atividades escolares, incluindo a definição de horários e a distribuição de tarefas entre os membros da equipe escolar, de modo que todos contribuam com os objetivos pedagógicos da escola. O trabalho da gestão escolar, sob o viés da gestão escolar democrática, contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem da escola pesquisada.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ed. Lisboa: Edições70, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 dez. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 1994.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

GESTÃO ESCOLAR DO IEMA E MODELOS GERENCIAIS FOCADOS EM RESULTADOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Lília Mendes Lobato

UFPA

Porfíria Silva

IESM

Resumo: Este artigo é um recorte da dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Objetiva problematizar o modelo de gestão escolar adotado no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), apresentando a relação existente entre este instituto educacional da Rede Pública com organizações privadas. O IEMA é uma escola da Rede Pública de Educação do MA que oferta Ensino Médio integrado à Educação Profissional em Tempo Integral. Recorreu-se a análise documental e leitura de autores que se ocupam dessa temática, como: Laval (2019), Oliveira (2017; 2020) e Peroni (2019). De natureza qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se, metodologicamente, como documental. A pesquisa revela que o IEMA vivencia experiências de parcerias público-privada no âmbito educacional, por meio de marcos regulatórios e ações que implicam na regressão de políticas públicas e fomentam o avanço de medidas neoliberais sob a justificativa de elevar o desempenho escolar.

Palavras-chave: Modelo de Gestão Escolar. Parceria público-privada. IEMA

Introdução

A partir dos anos de 1990 a participação de organizações privadas e não governamentais se fortaleceu no campo da educação e na implantação da política de Educação em Tempo Integral no Brasil sob a justificativa de melhorias do setor educacional, cujo foco está na eficiência e eficácia dos seus resultados. O estado do Maranhão seguiu

essa tendência estabelecendo um conjunto de reformas e medidas na Rede Estadual de Ensino Médio por meio de parcerias e convênios com instituições privadas que atuam no setor educacional. Apresentamos aqui um recorte do caso do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), autarquia, vinculada à SEDUC/MA, que oferta educação profissional técnica de nível médio articulada na forma de ensino integrado em tempo integral.

O objetivo foi analisar o modelo de gestão escolar adotado no IEMA em parceria como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura (IN) e o Instituto Sonho Grande (ISG) para implantar o programa de ensino em tempo integral¹ na Rede Estadual de Educação.

Metodologia

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), consistindo na análise documental. Recorreu-se a autores que estudam a relação público-privada nas políticas educacionais, como: Laval (2019); Oliveira (2017; 2020); Peroni (2019); entre outros. A análise documental concentrou-se nos marcos regulatórios das políticas educacionais de educação integral do MA e documentos pedagógicos e de gestão escolar relacionados ao IEMA. Traçar esse percurso foi necessário para analisar e problematizar o modelo institucional de gestão escolar do IEMA.

¹ O Acordo de Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2015 não foi encontrado no Diário Oficial do Estado do Maranhão (DOEMA), mas foi citado nas Portarias nº 44, de 7 de julho de 2015/SECTI e nº 1.425, de 10 de agosto de 2015, publicadas no DOEMA em 15 de julho de 2015 e 17 de agosto de 2015, respectivamente. Somente a Minuta do Acordo de Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2020, para renovação da parceria entre Governo Estadual e ICE, ISG e IN, foi encontrada no DOEMA de 02 de outubro de 2020.

Discussão dos dados

A relação público-privado no setor educacional, apesar de ser bastante debatido, permanece na agenda dos grandes debates acadêmicos e políticos, dada a sua relevância e tendo em conta que tal relação tem se ampliado bastante nas duas últimas décadas.

As políticas educacionais atuais, principalmente aquelas que mais se articulam com os processos em curso de transformação da gestão das escolas públicas, buscam, por um lado, fragilizar a gestão democrática e, por outro, utilizar a avaliação como instrumento de controle, descentralização de poderes sobre as escolas e de uma vigilância sistemática e detalhada do trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2017). Esse movimento, no dizer da autora, denota a visão gerencialista na educação, sob influência da “Nova Gestão Pública” e sua lógica de ação de tipo empresarial, que adota o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos essencialmente econômicos, voltados para a produtividade e competitividade, por meio dos discursos da qualidade e da excelência.

O conjunto de reformas no setor educacional público do Maranhão, por meio de parcerias com entes privados, fortaleceu-se com a criação do Programa de Educação Integral (PROEIN) no Sistema Estadual de Ensino (SEE) do estado do Maranhão, por meio da Medida Provisória n.º 212, de 17/12/2015, posteriormente convertida na Lei Estadual n.º 10.414, de 07/03/2016. Com isso, o Poder Público dá legalidade à interferência do capital privado nas entidades públicas.

No caso do Maranhão, O Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTI) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), firmou Acordo de Convênio de Cooperação Técnica (n.º 02/2015) com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura (IN) e o Instituto Sonho Grande (ISG) para implantar o programa de ensino

em tempo integral² na Rede Estadual de Educação. Essas regulamentações conferem legalidade às parcerias de cooperação entre entes públicos e privados, de modo que a política educacional para as escolas de tempo integral no Maranhão é operada pela iniciativa privada, quando implementa nos IEMA's o modelo "Escola da Escolha", idealizado pelo ICE, em parceria com o IN e o ISG.

O IEMA adota um modelo institucional cujas bases teóricas e metodológicas foram fornecidas pelo ICE. Esse modelo enfatiza a necessidade de enquadrar a educação em um contexto mundial de tendência liberal de qualidade total, em que a atividade produtiva está passando a depender do uso de conhecimentos que exigem pessoas protagonistas, resilientes, propositivas e colaborativas, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.

No dizer de Laval (2019, p.29), "[...] o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico". Esse autor destaca que esse fenômeno repercute nos debates sobre as práticas de gestão educacional e escolar, provocando uma "revolução gerencial" nas instituições educacionais, onde a escola passa a ser gerida como uma empresa.

Depreende-se, a partir desse autor, que gestão de tipo empresarial, implementada em escolas públicas do sistema de ensino do Maranhão, por meio de "modelos pedagógicos e de gestão educacional", adequa-se ao sentido de liderança individual, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública. Em igual sentido, adotam a eficácia e a eficiência segundo racionalidade econômica e, portanto, competitiva, num quadro de

² O Acordo de Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2015 não foi encontrado no Diário Oficial do Estado do Maranhão (DOEMA), mas foi citado nas Portarias nº 44, de 7 de julho de 2015/SECTI e nº 1.425, de 10 de agosto de 2015, publicadas no DOEMA em 15 de julho de 2015 e 17 de agosto de 2015, respectivamente. Somente a Minuta do Acordo de Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2020, para renovação da parceria entre Governo Estadual e ICE, ISG e IN, foi encontrada no DOEMA de 02 de outubro de 2020.

referência que coloca o educando como cliente e consumidor no centro das opções consideradas racionais.

Laval (2019) alerta que a inserção do setor privado na educação pública pode acontecer de variadas formas, por exemplo: por meio de acordos, termos de cooperação, em assessorias, prestação de serviços e produção de material didático. No caso específico do IEMA, o ICE inseriu-se na escola pública através do fornecimento de material didático, de treinamentos e de formações iniciais e continuadas para as equipes estaduais e as equipes escolares durante o período de implantação do modelo “Escola da Escolha”.

A visão de ideal formativo do projeto escolar do ICE, replicado no IEMA, baseia-se na Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI, tendo o estudante protagonista e o seu projeto de vida como centro de todo processo pedagógico. Tal perspectiva ideológica, imprime um perfil de um estudante protagonista trazendo a ideia de resiliência, induzindo um caráter de responsabilização frente às instabilidades da vida contemporânea. As crises periódicas do capital exigem maior adaptabilidade dos profissionais que atuam no mercado.

Ademais, pensar um jovem protagonista satisfaz às exigências neoliberais e, ainda, traz a ideia de responsabilidade e meritocracia para aquele jovem que não consegue sucesso pessoal, social ou profissional. Assim, preparar o jovem para ser protagonista da sua própria vida, de certa forma, desresponsabiliza o Poder Público de suas atribuições para adotar políticas capazes de promover desenvolvimento do País com distribuição de renda e inclusão social.

Considerações finais

Uma das principais evidências do estudo mostra que as parcerias público e privado no sistema público de ensino do Maranhão, que o IEMA abraçou, concilia-se à ideia de implementar uma escola de tempo integral com a adoção de “modelos pedagógicos e de gestão escolar” cujo horizonte é elevar os

indicadores de qualidade de desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas e fornecer um perfil de formação ideal para atender às exigências do mercado de trabalho.

Referências

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno memória e concepção: concepção da modelo escola da escolha**. 2. ed. Recife: ICE, 2016.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Caderno do Modelo Institucional**. São Luís: IEMA, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARANHÃO. Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. São Luís: Governo do Maranhão, 2016.

OLIVEIRA, N. C. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. Margens: **Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público- privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: DESENVOLVENDO AÇÕES NO MUNICÍPIO DE PRIMEIRA CRUZ - MA

Fernando César dos Santos

UEMA

nandouema72@gmail.com

Lorena Raiane Nascimento de Sousa

UEMA

lorena28rns@gmail.com

Resumo: Este trabalho aborda a implementação de uma Gestão Democrática participativa no Município de Primeira Cruz, No Maranhão, e que não solicita apenas a formalização de conselhos, mas também instiga a fomentação contínua dos espaços de participação, subsidiando escolhas coletivas que renovam as vozes da comunidade escolar e permitem que sejam ouvidas de forma eficiente e eficaz. Além disso, é relevante aprimorar a capacitação dos gestores escolares, pois assim, poderão atuar com mais competência na mediação dos anseios que pedem o público da comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar 1. Fluxo escolar 2. Palavra 3. Extensão

O desenvolvimento de um projeto de extensão, que trata da Gestão Escolar Participativa implica em uma ruptura com modelos tradicionais de direção de Escola, além de indicar e propor mudanças necessárias. Para que esta proposta ocorra, a gestão participativa exige a compreensão dos problemas encontrados nas práticas pedagógicas já realizadas na escola.

Nesse contexto, será destacada a importância da gestão democrática baseada em fundamentos teóricos de alguns autores que se debruçaram sobre esta temática, entre eles: Hora (2002), Lück (2006) e Paro (1998). Eles entendem que, para a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, é preciso envolver todos os segmentos sociais que compõem a escola. Todas

as discussões apresentadas sobre os novos avanços desenvolvidos na área da educação deram sustentação a várias teorias relacionadas a novas perspectivas educacionais. Esses fundamentos contribuem para definirmos diversos conceitos de Gestão Escolar com a intenção de construir uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos críticos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Todos esses apontamentos nos levam a pensar a gestão no sentido de uma articulação pensada por meio de ações realizadas no contexto escolar o que contribui para o seu significado político e social. Cabe a Gestão procurar fortalecer os laços que os une através de um único propósito de avançar com as políticas apresentadas pelo MEC que chegam à escola, que sempre orientam para concepções que possam fortalecer os processos educacionais de ensino e aprendizado como resultado de uma gestão participativa, provocada por meio de parcerias com a própria comunidade. Os avanços nas últimas décadas têm sido evidenciados de maneira cada vez mais clara, tendo em vista o suporte legal oferecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 14 e 15. Assim, é fundamental que a gestão educacional mantenha as conquistas democráticas já realizadas, com a participação das comunidades envolvidas com a escola. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que a gestão escolar das unidades escolares nesse município não está totalmente consolidada, pois mesmo com a formação de Colegiados e Conselhos escolares, com participação ativa da comunidade, os desafios de autonomia ainda permanecem. Segundo Luck (2007, p.15), “a escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade, ela e o resultado de todas essas concepções, todo esse contexto reproduz a identidade da escola, a escola nessa perspectiva é definida pela participação de toda comunidade”. É diante desse quadro de gestão democrática da escola pública brasileira, que se confirma que o ponto central para a classe trabalhadora é exercer sua

participação eficazmente na gestão da escola. De acordo com Paro: “Dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão, sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar” (PARO, 2001, p. 22). Por meio desse projeto de extensão, será reforçado a necessidade de acreditar na prática dessa gestão, apesar de todas as adversidades. Assim, criamos uma metodologia que viabilizou o nosso trabalho de extensão, visando contribuir com a gestão de forma dinâmica, e com a melhoria da qualidade da educação, no município de Primeira Cruz – MA. Assim, lançamos mãos dos procedimentos metodológicos necessários à realização deste trabalho que partem da abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante, objetivando compreender o processo de gestão democrática da escola pública no nosso caso mais específico a ser pesquisado sobre a **“GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: no município de Primeira Cruz - MA”**. Contudo, no primeiro momento fizemos uma avaliação diagnóstica nas escolas pesquisadas, observando e identificamos de que forma a gestão tem contribuído para democratizar a comunidade nos seu contexto. Por esse motivo foi fundamental a abordagem qualitativa que não possuía plano antecipado fechado, sendo direcionada conforme o andamento da investigação, pois permite, também, uma melhor análise de questões simbólicas. Isso se deve aos seus procedimentos que estimulam os investigados a se expressarem livremente. Ela visa obter dados descritivos, fruto da interação direta do investigador com o objeto investigado. Foram 03 (três) escolas visitadas no Município, assim os estudantes extensionistas ficaram responsáveis pelo diagnóstico das escolas. A escolha do Município Primeira Cruz - MA, foi em decorrência de ter sido incluído no Programa Mais Extensão desenvolvido pela UEMA por meio da PROEXAE, pois se encontra entre um dos 30 (trinta) municípios do Maranhão de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), necessitando de uma maior atenção do estado para melhoria das desigualdades. Dessa forma,

este projeto está diretamente ligado a uma das seis linhas de pesquisa do presente Edital, que é a Educação. Hora (2002, p. 91), destaca que “o processo participativo, sobretudo internamente, é decisivo para que o grupo se constitua e se mantenha. Ou definitivamente se aposta na responsabilidade coletiva, fazendo com que o grupo responda como um todo pelas ideias e resoluções em que acredita e endossa, ou permanecerá nas soluções intermediárias, em que uma esfera de poder mantém-se inatingível, a pretexto de garantir, contra possíveis descompromissos, a integridade da proposta”. Durante essa abordagem o projeto foi sendo desenvolvido com a intenção de fazer uma intervenção positiva com a participação de todos, seguindo algumas diretrizes, como o de tomar conhecimento dos documentos que dão sustentação legal para a criação da Gestão escolar. Assim, o grupo adotou os seguintes procedimentos metodológicos que passarão a serem desenvolvidos dentro das escolas, visando entender suas práticas e concepções de gestão. Para o acompanhamento do projeto foi desenvolvido também questionários, anotações, debates e seminários. O projeto visa contribuir com uma intervenção participativa onde os resultados esperados serão identificados pelas mudanças dentro da escola, acompanhada das propostas do Governo/educação e dos fundamentos teóricos dos diversos autores que trabalham com essa perspectiva educacional, a escola através de sua gestão participativa vai contribuir para sua própria organização, que é a melhoria da qualidade do ensino em todos os seus níveis. Nesse sentido, contribui-se para ampliar o debate sobre o que é Gestão Escolar e no fortalecimento do protagonismo dos componentes da comunidade escolar, criando espaços de diálogo e corresponsabilidade, praticando o hábito cultural de participar ativamente no desenvolvimento escolar. O desenvolvimento do projeto de Gestão Escolar Participativa nas escolas do município de Primeira Cruz – MA, destaca a necessidade de uma maior participação do estado por meio de políticas educacionais relacionados à gestão democrática que possa promover a

participação de toda a comunidade nas decisões escolares, contribuindo com a melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Com este projeto, partindo da abordagem da gestão democrática, foi provocado a necessidade de ser debatido a Gestão Escolar Participativa que contribuam com a escola pública municipal de Primeira Cruz, com o intento de aperfeiçoar a dinâmica da Gestão, passando pela formação professores com teorias e práticas atualizadas. Sendo assim, o trabalho justifica-se por meio do pertinente apoio à educação do município em questão, combatendo os baixos índices de desenvolvimento humano, além de se mostrar valioso no debate relacionado à educação de qualidade e na formação de futuros profissionais, especificamente, no que tange às políticas educacionais da realidade local.

Referências

- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola. Artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1994.
- LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- Ministério da Educação. **Seminário Internacional: Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas** – caderno de textos. Brasília/D.F, 2006.
- PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8ªEd. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Naiacy de Souza Lima Costa

UFMA

naiacy.lima@ufma.br

Resumo: A inserção da História da Educação nos currículos de Pedagogia, desde a segunda metade do século XX, marcou um avanço significativo que trouxe desafios, pois inicialmente, essa inclusão gerou a ideia equivocada de que a disciplina poderia oferecer respostas rápidas para problemas complexos da educação, antes mesmo de uma análise mais ampla e contextualizada. A História da Educação, quando abordada de forma crítica e integrada a outras disciplinas, permite uma compreensão mais profunda dos sistemas educacionais, suas influências e padrões históricos. Ao longo das décadas, a disciplina tem se consolidado como um campo de estudo reconhecido e diversificado, atraindo profissionais de diferentes áreas, como pedagogos, historiadores e sociólogos. Essa diversidade de abordagens tem enriquecido a produção científica, principalmente em instituições como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde a disciplina evoluiu significativamente desde sua introdução nos currículos, passando de um caráter puramente filosófico para se tornar mais factual e ligada à realidade educacional brasileira. Essa evolução reflete também nas ementas e práticas pedagógicas adotadas ao longo do tempo, destacando a importância de um ensino historicamente contextualizado. O presente artigo trata-se de pesquisa em andamento que visa analisar a relevância da disciplina História da Educação para a formação de professores e a construção de suas identidades, além de investigar como as mudanças historiográficas e a produção científica no campo da História da Educação influenciam o ensino. A trajetória dos professores e a relação desses saberes com o contexto educacional local são aspectos centrais, ressaltando a importância da História da Educação na construção da identidade

docente e na formação de futuros educadores. Em uma primeira etapa desenvolvemos a pesquisa bibliográfica para compreensão da temática desenvolvida, recorrendo a diversos autores, como Araújo (2005), Bastos (2004), Lopes (2001), Motta (2006), Nunes (2008), Tardif (2000), dentre outros.

Palavras-chave: História da Educação, Formação Docente, Identidade Docente.

Introdução

Durante a segunda metade do século XX, a inserção da História da Educação nos currículos acadêmicos de Pedagogia representou um avanço significativo, embora tenha, em alguns casos, gerado equívocos. Embora tenha sido um passo positivo no campo da pedagogia, segundo Lopes e Galvão (2021) essa presença também incentivou alguns pesquisadores a analisarem os fenômenos educativos do passado de forma isolada, sem considerar seu contexto mais abrangente.

No entanto, História da Educação tem sofrido mudanças substanciais em várias frentes, incluindo a composição diversificada de seus pesquisadores, que agora abrange pedagogos, historiadores, filósofos e sociólogos. Isso se deve ao fato de que a disciplina atualmente engloba uma base sólida de produção de conhecimento, tornando-se um campo consolidado e amplamente reconhecido pelas agências de financiamento da pesquisa. Segundo Tardiff:

[...]a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem-feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (Tardif, 2000, p.19)

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a História da Educação não é apenas uma disciplina acadêmica isolada. Ela também oferece reflexões profundas sobre a evolução das práticas educacionais, as influências culturais e sociais que moldaram a educação ao longo do tempo, bem como as lições que podemos extrair do passado para informar e aprimorar o presente, pois o estudo da História da Educação não só amplia o horizonte dos educadores, mas também os capacita a abordar os desafios da educação com uma compreensão mais abrangente e crítica do contexto em que atuam.

Dentro desse vasto campo de estudo, o processo de formação docente emerge como um dos elementos mais cruciais e impactantes. A formação dos professores, ao longo da história, tem sido um ponto de convergência onde ideias, práticas e ideais educacionais se entrelaçam e onde profundos debates se fazem presentes e necessários.

No Brasil, esse campo de estudo ganhou destaque com a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928. No entanto, foi somente a partir de 1940, quando a disciplina foi incorporada ao currículo dos cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que a História da Educação começou a expandir suas investigações e aprofundar seus estudos de maneira significativa. Essa inclusão marcou um importante marco no desenvolvimento da disciplina no contexto educacional brasileiro.

Segundo Bastos (2004), pesquisas que investiguem a prática de ensino da História da Educação no Ensino Superior são ainda escassas. É evidente que existe um distanciamento considerável entre a pesquisa acadêmica e o ensino, uma questão que, de modo geral, tem sido negligenciada pelos pesquisadores da área. Isso ocorre, mesmo quando os pesquisadores atuantes nesse campo são também os responsáveis por ministrar a disciplina em sala de aula.

Tais questões permanecem indagações cruciais sobre o ensino da História da Educação na formação dos docentes tanto da Pedagogia como de outras licenciaturas. Dentro os quais, destaco

os seguintes: Como as revoluções historiográficas têm afetado o ensino da História da Educação? Como a produção de pesquisa sobre História da Educação no Maranhão tem afetado o ensino desta disciplina na graduação? Como as obras mais recentes têm sido incorporadas à bibliografia da disciplina no nível da graduação? Qual a relevância da disciplina de História da Educação para a formação e construção da identidade docente no curso de Pedagogia da UFMA, ao longo de sua trajetória enquanto disciplina e como tem se articulado com os saberes e trajetórias de seus docentes?

Pretendemos desse modo, enriquecer o debate em torno do ensino da disciplina História da Educação nos cursos de Pedagogia da UFMA para a formação e construção da identidade docente, analisando a evolução histórica dessa disciplina no contexto das escolas normais brasileiras e nos cursos de Pedagogia no Maranhão através de revisão bibliográfica, assim como posteriormente pesquisa qualitativa do tipo história oral e de vida através de entrevistas estruturada e semiestruturada, envolvendo professores que ministraram e alunos que cursaram a disciplina em diferentes momentos até a atualidade (2024).

Objetivo

Refletir sobre a relevância da disciplina de História da Educação para a formação e construção da identidade docente no curso de Pedagogia.

Metodologia

A pesquisa qualitativa bibliográfica serve como alicerce para a condução da pesquisa científica, direcionando-nos para os caminhos relacionados com a nossa temática.

Para contabilizar os trabalhos de pesquisa sobre História da Educação na UFMA utilizamos os trabalhos de Araújo (2005) e Nunes (2008) e os dados do sistema da UFMA e seus repositórios.

Foi realizada pesquisa documental através da análise de Resoluções, Diretrizes Curriculares, Projetos Político Pedagógicos e Programas das disciplinas de História da Educação da UFMA.

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e na revisão de obras publicadas que fundamentam a teoria direcionadora do trabalho científico, exigindo dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador. Seu objetivo é reunir e examinar textos relevantes para oferecer suporte e embasamento ao desenvolvimento do estudo.

Nesta etapa desenvolvemos a pesquisa bibliográfica como uma ferramenta crucial para a compreensão da temática desenvolvida, recorrendo a diversos autores, como Araújo (2005), Bastos (2004), Fávero (1999), Lopes (2001), Motta (2006), Nunes (2008), Saviani (2009) e Tardif (2000), dentre outros.

Quanto aos documentos de pesquisa nos concentraremos em Resoluções, Diretrizes Curriculares, Projetos Político Pedagógicos e Programas das disciplinas de História da Educação.

Em uma segunda etapa, adotaremos como perspectiva metodológica deste estudo a pesquisa documental e a pesquisa do tipo qualitativa do tipo história oral e história de vida, que será feita através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, envolvendo professores que lecionaram e alunos que cursaram as disciplinas de História da Educação em diferentes momentos, desde 1980 até o momento atual.

Discussão dos dados

Conforme apontado por Araújo (2005), no período de 1982 a 2003, na região nordeste, entre as 1.815 Dissertações apresentadas nos dez Programas de Pós-graduação em Educação, 131 delas abordavam temas relacionados à História da Educação.

A disciplina História da Educação foi introduzida no currículo do curso de Pedagogia da UFMA em 1953, quando foi então denominada “História e Filosofia da Educação”. Esta terminologia foi adotada até 1963, quando passou a se denominar “História da

Educação". A primeira titular da disciplina na instituição foi a professora Rosa Castro. (Motta, 2006, p.128)

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), segundo Nunes (2007), o interesse pela área de História da Educação área na pós-graduação começou a ganhar forma a partir de 1995, quando a primeira turma do Mestrado em Educação concluiu o curso após sua reestruturação. Desde então, a autora aponta para uma produção significativa ainda que comparativamente pequena, que em sua análise compreende até o ano de 2007, chegando ao quantitativo de 68 pesquisas em um universo de 1.067 pesquisas realizadas entre 1995 e 2007.

Assim, é bastante relevante vermos a importância que a pesquisa em História da Educação tem alcançado no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da UFMA, uma vez que isso demonstra um compromisso com o campo de estudo e com a reflexão sobre a dimensão histórica da educação.

A jornada de um professor de História da Educação não é apenas uma trajetória de transmissão de informações, mas uma jornada de autodescoberta, crescimento e adaptação contínua. É uma jornada de construção de saberes que contribui não apenas para a construção da identidade do professor formador da docência, mas também para a formação do aluno, que está se formando em docente. Por isso, esse processo terá também um impacto na qualidade da educação que estes oferecerão aos seus alunos seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Considerações finais

Apesar da importância da disciplina História da Educação para a formação docente, ainda são limitadas as pesquisas que exploram a prática de ensino de História da Educação no Ensino Superior. É notório o distanciamento significativo entre a produção acadêmica e o ensino, um aspecto que, de forma ampla, tem recebido pouca atenção por parte dos estudiosos da área. Essa situação persiste

mesmo quando os pesquisadores que se dedicam a essa disciplina são também aqueles que a lecionam em sala de aula.

Referências

- ARAÚJO, Marta Maria de. **A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte: o Estado do Conhecimento.** IN: GONDRA, José Gonçalves (org.). Pesquisa em História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.289-312.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **A pesquisa em História da educação em revista.** Maringá: UEM/HISTEBR, 2004.
- LOPES, Eliana Marta; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação: o que você precisa saber sobre.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOTTA, Diomar das Graças. **A História da História da Educação numa instituição de educação Superior maranhense.** IN VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge Carvalho (orgs.) História da Educação no Nordeste Brasileiro. Fortaleza: Edições UFC, 2006, p. 127-135. p.128.
- NUNES, Iran de Maria Leitão. **O Ensino Da História Da Educação No Maranhão a Partir Do Curso De Pedagogia e Mestrado Em Educação Da UFMA.** V Encontro Nacional de História da Educação, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** - 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-14, jan./fev./abr., 2000.

IMPACTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA SAÚDE EMOCIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Monteiro Neves

Universidade Estadual do Maranhão
jaquelinemonteironeves@gmail.com

Maria José Santos Rabelo

Universidade Estadual do Maranhão
mariajosesrabelo@gmail.com

O resumo constitui-se um recorte da monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Paulo VI, em São Luis - MA, cujo título é Abordagem socioemocional na formação de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O interesse em desenvolver esta pesquisa decorreu do seguinte questionamento “ Como a incorporação da abordagem socioemocional na formação docente pode impactar positivamente a qualidade do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de São José de Ribamar? Diante dessa indagação, definiu-se como objeto de estudo: abordagem socioemocional na formação docente. Desse modo, buscou-se investigar como a integração da abordagem socioemocional na formação dos professores poderá melhor prepará-los para enfrentar os desafios e promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sua carreira. Para tanto, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa. Este resumo tem como objetivo discutir dois objetivos específicos da pesquisa realizada que referem-se a analisar as dificuldades que permeiam a prática docente e relacionar a complexidade do trabalho docente do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a falta de preparação socioemocional na formação inicial e continuada.

Ao fazer uma análise sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2011) traça um panorama acerca do percurso do ensino no país afirmando que essa preocupação em preparar professores surgiu logo após a independência do Brasil, que ocorreu em 1882. Pois segundo ele, foi quando começou-se a cogitar a organização da instrução popular no país. Além disso, as reformas no ensino ocorridas, em 1932, permitiram aos professores uma formação baseada na experimentação pedagógica, teorizadas em constatações científicas. Tornando assim a organização do ensino mais próxima do que se observa atualmente. Assim sendo, entende-se que desde as primeiras reformas educacionais, no país, os cursos de formação inicial para formação de professores, com duração em média de quatro anos, não abrangem a diversidade de desafios que permeiam o ensino (Saviani, 2011). Outro aspecto a ser analisado diz respeito as condições de trabalho docente, que dentre os principais problemas enfrentados pelos professores estão os baixos salários, transferência de responsabilidade da educação para a escola, falta de apoio familiar, violência, precariedade da infraestrutura e equipamentos (Santos; Oliveira, 2009). Em virtude disso, a saúde mental dos professores está cada vez mais prejudicada devido às intensas responsabilidades e tarefas exaustivas que enfrentam em sua profissão (Oliveira; Santos 2021). Destaca-se, portanto, que não é possível haver uma qualidade no ensino se não forem atendidas as necessidades de condições adequadas de trabalho ao docente. Além de serem estabelecidas pelas política educacionais metas que visem a melhoria da educação básica, as condições de trabalho docente precisam ser modificadas para que possam ser atingidas (Oliveira; Santos, 2009). Pois, os professores são responsabilizados tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso da educação, no entanto, as condições de trabalho presenciadas, em sala de aula, não promovem um ambiente de prazer e alegria, mas de pressões, cobranças e frustrações. Para investigar acerca das condições de trabalho e formação docente, bem como, entender a relação com os fatores que interferem na saúde mental desse profissional foi escolhida a pesquisa empírica como aproximação da realidade da escola Unidade de Educação Básica Rei Davi, da rede municipal de

educação de São José de Ribamar, localizada no bairro Parque Araçagy, mediante oficialização por meio da autorização para a realização da pesquisa de campo. Participaram da pesquisa três professores que ministram aula no 1º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e uma gestora da escola, considerou-se o seguinte critério de escolha: professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental formadas em Pedagogia e a gestora escolar vinculada a instituição. A coleta de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada com as participantes, seguida de sua análise. Ao analisar e discutir os resultados obtidos, constatou-se que os principais transtornos de saúde que prevaleceram são o estresse, a ansiedade e a síndrome de Burnout são prevalentes, em consonância ao que já havia sido anunciado na revisão bibliográfica. Ao analisar a falta de preparação socioemocional na formação inicial dos professores verifica-se que, se os cursos de licenciatura incorporassem abordagens voltadas para o desenvolvimento da inteligência emocional, os docentes poderiam estar mais preparados para enfrentar o ambiente escolar. Isso poderia transformar o ensino de um desafio cansativo em uma atividade gratificante. Identificou-se também que o atual cenário educacional coloca grande pressão sobre a atuação dos docentes, devido eles não apenas mediarem o conteúdo, mas, por desempenharem múltiplas funções no ambiente escolar, especialmente, nas escolas que frequentemente carecem de uma equipe multidisciplinar. Isso resulta em exigências impostas aos professores que vão além de simplesmente ensinar. Esse dado confirma a crítica feita por Nascimento e Seixas (2023) quando relatam que sobre a docência são impostas muitas expectativas e demandas. Essas exigências vão além da capacidade oferecida pela formação inicial, ficando a cargo da formação continuada a preparação para atuar diante dessas contrariedades encontradas no ambiente de ensino. Reforçando, assim, a relevância de abordar desde a formação inicial conhecimentos que preparem o professor para gerenciar as cargas emocionais que resultam da convivência com o outro, com o ambiente, muitas vezes sem infraestrutura adequada para produzir o sentimento de satisfação. A pesquisa revelou que aspectos como

saúde emocional, suporte organizacional do trabalho e valorização profissional são cruciais para garantir um ambiente educacional saudável e produtivo. Desse modo, a análise das dificuldades enfrentadas desde a formação inicial até a formação continuada dos professores é essencial para a valorização da profissão e a melhoria das condições de trabalho que são oferecidas. Ao reconhecer os desafios que afetam negativamente a saúde dos professores, como falta de suporte emocional, sobrecarga de tarefas e desvalorização profissional, infraestrutura inadequada, pode-se direcionar esforços para implementar políticas educacionais mais eficazes.

Referências

- NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho adoec imento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho%20adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas). Acesso em: 26 jan. 2024.
- SANTOS, Lucíola; OLIVEIRA, Dalila. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica de trabalho na escola. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32 45, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/2469/1644>. Acesso em: 22 out. 2023.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article /view/3735](https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735). Acesso em: 3 jun. 2024.

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MATÕES-MA

Denilson Barbosa dos Santos

UFPI

denilsonbarbosaestudos@gmail.com

Rosana Evangelista da Cruz

UFPI

rosanacruz@ufpi.edu.br

Resumo: Este trabalho objetiva analisar as condições de acessibilidade em uma escola do campo do município de Matões-MA, considerando as seis dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009) e a garantia do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo, implicando, na produção dos dados, em levantamento documental e bibliográfico pertinente a temática; pesquisa de campo, mediante entrevista semiestruturada com uma gestora escolar e uma professora de sala regular e observação. Na organização e interpretação dos dados, adotou-se a técnica análise categorial, sendo os dados organizados em seis categorias de acessibilidade: a) arquitetônica, b) atitudinal, c) comunicacional, d) metodológica, e) instrumental e f) programática. Os resultados revelaram que a escola pesquisada não oferece condições de acessibilidade para os estudantes camponeses com deficiência, com vista a permanência e o desenvolvimento escolar, e que, apesar do acesso à escola ser garantido por lei, a inclusão escolar desses estudantes ainda não se efetivou nos termos necessários para se afirmar que está assegurado o direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação. Acessibilidade. Educação Especial/Inclusiva. Educação do Campo.

Introdução

A acessibilidade, em suas diversas dimensões, é um dos pilares para efetivação da inclusão social, educacional e escolar, sendo assegurada na Constituição Federal (CF) Brasileira (Brasil, 1988); na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 e; na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009), dentre outros que amparam o direito à educação às pessoas com deficiência e reconhecem que a inclusão social e escolar beneficia a todos.

Nesse contexto, emergiu a preocupação em responder o seguinte problema de pesquisa: quais condições de acessibilidade estão presentes em uma escola do campo do município de Matões-MA? O trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado em educação, em andamento. Neste trabalho, que apresenta resultados parciais do referido doutorado, intenciona-se analisar as condições de acessibilidade em uma escola do campo do município de Matões-MA, considerando as seis dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009) e a garantia do direito à educação.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva (Gil, 2008; Minayo, 2004). A metodologia adotada para produção dos dados consistiu em levantamento documental de políticas e da legislação que trata da acessibilidade e do direito à educação (Brasil, 1988; 2008; 2009; 2015); no levantamento bibliográfico pertinente à temática (Sassaki, 2009; Fávero; Costa 2014; Souza, 2017) e em pesquisa de campo, a qual foi precedida da submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética na Pesquisa, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), resultando no Parecer nº 6.709.572/2023. Portanto, o presente trabalho é um recorte de

pesquisa de doutorado em educação, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI.

A pesquisa de campo consistiu em entrevista semiestruturada com uma gestora escolar e uma professora de sala regular de uma escola do campo do município de Matões (MA), sobre as condições de acessibilidade no atendimento escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, assim como em observação e registro fotográfico.

Na organização e interpretação dos dados, adotou-se a técnica análise categorial, proposta por Bardin (2011), organizando-os em seis categorias: a) acessibilidade arquitetônica, b) acessibilidade atitudinal, c) acessibilidade comunicacional, d) acessibilidade metodológica, e) acessibilidade instrumental e f) acessibilidade programática.

Resultados

A acessibilidade é imprescindível para efetivação da educação inclusiva, sendo que, para atender as diretrizes das políticas de acessibilidade, Sassaki (2009) classifica a acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal. As dimensões expostas por Sasaki (2009) são reiteradas por Souza (2017, p. 46) quando alerta que “a não garantia de acesso e permanência de todos na escola é a forma mais perversa e irremediável de exclusão escolar e, conseqüentemente, de toda exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania”.

No âmbito do trabalho de campo, a Unidade Escolar, lócus da pesquisa (Figura 1), está situada no povoado Mandacaru, zona rural do município de Matões (MA), integrando a Rede Municipal de Ensino. Atualmente atende 156 estudantes, do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, advindos dos povoados Mandacaru, Centro do Diamante, Santa Maria, entre outros. Desse total, cinco alunos apresentam algum tipo de deficiência, sendo dois com

Síndrome de Down; dois com Deficiência Intelectual e um com baixa visão.

Figura 1 - Fachada da unidade escolar lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo próprio. Registro em agosto de 2023.

No trabalho de campo, quando questionadas se a escola em que atuam possui acessibilidade arquitetônica, a Gestora Escolar e a Professora, participantes da pesquisa, revelaram que a escola, em relação à dimensão arquitetônica/física, não apresenta acessibilidade, pois, asseveraram que a infraestrutura física da escola é precária e o espaço físico da escola não é adequado para atender a demanda de alunos, portanto, não atende aos princípios da acessibilidade, que implicaria em possuir: piso tátil; piso antiderrapante; banheiros e rampas adaptados, conforme padrões da ABNT; os corredores e banheiros com entradas largas; rampas não inclinadas; corrimãos, entre outros. A Figura 2, a seguir, registra a situação dos espaços da escola pesquisada.

Figura 2 - Falta de acessibilidade arquitetônica na escola pesquisada



Fonte: Arquivo próprio. Registro em agosto de 2023.

As fragilidades indicadas precisam ser superadas porque ferem os princípios da acessibilidade, a qual, “no contexto educacional vem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todos” (Fávero; Costa, 2014, p. 4). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no inciso II, do Art. 28, determina que o Poder Público deve assegurar o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015). Este disposto na LBI não se aplica a escola camponesa pesquisada.

As dimensões da acessibilidade comunicacional, instrumental, metodológica, programática e atitudinal foram aspectos investigados na pesquisa. A Gestora Escolar e a Professora revelaram que essas dimensões não são se aplicam à escola, pois reconhecem que essas barreiras precisam ser superadas para facilitar o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento escolar e para que sejam, efetivamente, incluídos na escola, aspecto que nega o direito à educação.

Considerações finais

A escola pesquisada não oferece as condições de acessibilidade para os estudantes camponeses com deficiência, com vista a permanência e o desenvolvimento escolar. Apesar do acesso à escola ser garantido por lei, a inclusão escolar desses estudantes ainda não se efetivou, privando-os do exercício de seu direito à educação inclusiva.

Portanto, é necessário investimento pelo Poder Público Municipal na infraestrutura, na acessibilidade (atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e arquitetônica), na implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, na oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria escola do campo e na formação continuada de todos os profissionais deste estabelecimento de ensino.

Referências

- ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050: 2015 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Congresso Nacional, 2015.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. **Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade**. XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 22, 23 e 24 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SASASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública**. Manaus-AM. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM: PPGE/FAGED/UFAM, 2017, 128f. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6028/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_DaniloSouza_PPGE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DE UM MUNICÍPIO NO PERÍODO 2019-2024

Alan Fonseca dos Santos

UFPI

allanfonsecasantos@hotmail.com

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a política de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB, do município de Bom Jesus-PI no período de 2019 a 2024. A proposta metodológica desta pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi realizado baseado em livros e em informações sobre o tema em artigos, revistas científicas e bibliotecas digitais, tendo como aporte teórico Luckesi (2011), Saviani (1988), Brasil (2024) entre outros, e sites oficiais. O estudo aponta para a necessidade de pensar instrumentos que permitam observar a qualidade do ensino através dos números evidenciando esses outros fatores importes e o conhecimentos da realidade escolar ouvindo alunos, pais, professores, escola, gestão, comunidade, e que precisamos pensar em instrumentos que permitam observar a qualidade do ensino de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Educação básica; municipal; indicadores educacionais.

Introdução

Este estudo faz parte da nossa investigação sobre as políticas de avaliação em larga escala: o prêmio alfa-10 na gestão do sistema municipal de educação, no qual estamos desenvolvendo no mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, e objetiva analisar a política de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB, do município de Bom Jesus-PI no período de 2019 a 2024.

O município em questão fica localizado no Estado do Piauí, tem sua população estimada em 28.796 habitantes no último Censo Demográfico (Brasil, 2022) e está localizado a 635 km da capital Teresina-PI, recebeu a partir da década de 1990 produtores de grãos do Sul do Brasil, Uruguai e Paraguai para cultivo de soja nos cerrados do Piauí, fazendo a região despontar desde então economicamente.

Na área da educação, o município vem se destacando, desde o ano de 2019, onde obteve um feito histórico ao se destacar com o melhor desempenho na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando obteve a melhor nota com 7,5, ultrapassando a meta nacional, alcançando resultado melhor que a capital Teresina-PI (Piauí, 2018).

Cabe destacar que o Ideb foi criado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da Educação por meio de dados. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (Brasil, 2024). Neste contexto, surge a seguinte problemática: é possível inferir que os números apresentados no período de 2019-2024 demonstram avanço ou retrocesso educacional do município em termos de qualidade?

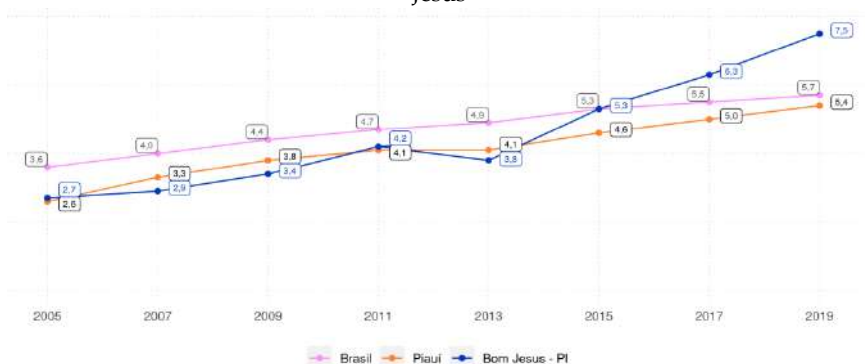
Metodologia

A proposta metodológica desta pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi realizado baseado em livros e em informações sobre o tema em artigos, revistas científicas e bibliotecas digitais, tendo como aporte teórico Luckesi (2011), Saviani (1988), Brasil (2024) entre outros, e sites oficiais.

Desenvolvimento

No ano de 2017, já se percebia um avanço por meio dos números, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas da rede pública municipal de Bom Jesus-PI, superou a meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC) para o ano de 2021 quando atingiu a nota 6,3 nas séries iniciais e 5,5 nas séries finais, obtendo o quinto melhor resultado do Piauí. Em 2015, o Ideb apontava para educação da rede municipal de Bom Jesus-PI entre as dez melhores do Estado, excetuando-se Teresina (Piauí, 2018), como apresentado no gráfico 1.

Gráfico 01 – Evolução do Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Bom Jesus



Fonte: MEC/INEP/Divulgação IDEB 2019, elaborado pela PARC.

O resultado, referente ao ano de 2019 foi ainda mais promissor. O destaque se deu nas séries iniciais onde a educação bonjesuense alcançou a melhor nota, obtendo a primeira colocação com a nota 7,5, ultrapassando a meta nacional. O resultado é melhor do que o alcançado pela cidade de Teresina, que foi a capital com a melhor colocação em todo país (Piauí, 2020). Cabe destacar que não tiveram IDEB nos anos de 2021 e 2022, voltando a ter no ano de 2023, isso ocorreu devido à pandemia do novo corona vírus, que inviabilizou a aplicação do teste nos anos de 2021 e 2022

No ano de 2023, mesmo depois da pandemia do novo corona vírus, a educação de Bom Jesus-PI alcançou um resultado expressivo obtendo nota 7,3, dois décimos a menos que em 2019, no entanto novamente ultrapassando a meta nacional. O município se destacou mais uma vez no cenário estadual e nacional, entre os anos iniciais do ensino fundamental, quando duas escolas obtiveram as melhores notas do estado: a escola Municipal Cantídio Antunes dos Santos, que fica localizada no povoado Corrente dos Matões, zona rural do município, e a escola Marlene Piauilino, localizada na zona urbana, obtiveram nota 9,5, as maiores entre todas as escolas públicas piauienses.

Nos anos finais do ensino fundamental, o município também obteve um resultado expressivo com nota 6,8, ultrapassando a meta nacional, e ficando em segundo lugar no estado, atrás apenas do município de Dermeval Lobão-PI. Este desempenho colocou Bom Jesus-PI entre as 50 melhores escolas do Brasil, em 22º lugar, confirmando o desempenho padrão educacional alcançado pelo município (Piauí, 2024).

Discussão dos dados

Com os dados que vem sendo apresentados neste estudo, não é possível dizer se esses indicadores foram discutidos e envolvidos todos os profissionais da educação e a participação da sociedade. No entanto, os bons resultados podem estar atrelado a alguns fatores. Um deles, de acordo com a secretaria de educação do município é a preocupação com o processo de alfabetização.

No ano de 2023 na 3ª edição do Prêmio Alfa-10, promovido pelo Governo do Estado do Piauí, o referido município conquistou o 1º lugar pela terceira vez consecutiva, e as escolas ganharam destaque, tais como Escola Municipal Almerinda da Fonseca na 1ª edição realizada no ano de 2021, Escola Municipal Hugo Piauilino em 2022 na 2ª edição e Escola Municipal Creche Tio Patinhas na 3ª edição realizada no ano de 2023, que conquistaram o 1º lugar na

relação de escolas piauienses avaliadas pelo prêmio (Piauí, 2023). como ilustra a imagem 1.

Imagem 01 – 3ª edição do Prêmio Alfa-10/2023 – Bom Jesus



Fonte: Semec, Bom Jesus (2024)

Outro fator associado está relacionado com a estrutura das escolas e o planejamento com os profissionais da educação. As escolas têm recebido grandes melhorias nas suas estruturas físicas, como mostra a imagem 2.

Imagem 02 – Melhorias nas estruturas físicas das escolas – Bom Jesus



Fonte: Semec, Bom Jesus (2024)

O que se observa é que o município se destaca por números cada vez mais expressivos. No entanto, Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando.

Nessa perspectiva, Saviani (1988) entende que a educação deve ser voltada para a prática democrática, assim as avaliações deveriam ser elaboradas ou discutidas por todos os envolvidos no processo educativo. Assim, acredita-se que outros aspectos, além desses já citados, também são importantes, tais como: a situação socioeconômica, cultural, situação familiar, material da escola, a gestão escolar e a formação dos professores. Esses aspectos não são evidenciados nos números e eles podem influenciar de forma significativa o desempenho do alunado. Esses fatores não devem ser negligenciados e considerados independentes um do outro,

mas associados entre si com objetivo de fornecer melhor entendimento dos resultados dos indicadores educacionais.

Considerações finais

É possível inferir diante do estudo aqui realizado que o município vem avançando quando se olha os números, no entanto, avaliações em larga escala não podem ser no seu planejamento, na aplicação um retrato fiel da realidade sem os demais fatores externos a ela.

Outros aspectos precisam ser olhados como: aspectos econômicos, culturais, situação familiar, material da escola, a gestão escolar e a formação dos professores, entre outros onde estão sendo avaliados. O estudo aponta para a necessidade de pensar instrumentos que permitam observar a qualidade do ensino através dos números evidenciando esses outros fatores importes e o conhecimentos da realidade escolar ouvindo alunos, pais, professores, escola, gestão, comunidade, só assim conseguiremos pensar em uma futura educação de qualidade mínima.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=bom+jesus>. Acesso em: 15 out. 2024.

CIDADE VERDE, 2024. **Bom Jesus conquista novamente o 1º lugar no prêmio ALFA-10**. Disponível em: <https://cidadeverde.com/bomjesus/126058/bom-jesus-conquista-novamente-o-1-lugar-no-premio-alfa-10>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAUÍ (Estado). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Piauí, 2018. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/22-piaui/ideb>. Acesso em: 17 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1988.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NOS MUNICÍPIOS DE ICHU E SERRINHA/BA

Luzinete Barbosa Lyrio

SEC Ba

luzinetelyrio@gmail.com

Moacir Freitas Borges

SEC Ba

mfborges2011@gmail.com

Maria Couto Cunha

UFBA

mariacoutocunha@gmail.com

Uilma Rodrigues de Matos

UFBA

uilma.amazonas@gmail.com

Resumo: Este estudo representa o resultado de um exercício que busca explorar os microdados do Censo Escolar que retratam aspectos da infraestrutura das escolas que possam influenciar no processo de ensino e impactar resultados, tendo como espaço de análise os municípios de Ichu e Serrinha, sendo o primeiro município menos populoso e o segundo o mais populoso do Território do Sisal. No que concerne a metodologia utilizamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, sendo o estudo de natureza quantitativa, em razão de tratar da quantificação dos itens de infraestrutura dos serviços básicos e físicos das escolas dos municípios. A análise da infraestrutura escolar dos municípios revelou questões significativas que podem impactar o desempenho educacional e constituiu em uma importante forma de conhecer as condições de funcionamento das escolas que impactam nos resultados das aprendizagens bem como a ausência de itens de acessibilidade nas escolas demonstra a necessidade de melhorias para garantir um ambiente inclusivo para todos os alunos.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar; Acessibilidade; Território do Sisal; Aprendizagem.

Introdução

Nos diagnósticos educacionais, para a elaboração de planos, as questões relacionadas à qualidade do ensino, ligadas às condições de funcionamento, serviços básicos, equipamentos físicos e acessibilidade das escolas não são consideradas. Os indicadores utilizados para medir a qualidade da educação mais frequentes focalizam os resultados do rendimento dos alunos, principalmente a partir dos índices medidos por avaliações externos.

O Fórum Estadual de Educação da Bahia, através do Observatório de Indicadores para Elaboração e Monitoramento de Planos Educacionais, constituiu uma equipe de pesquisadores e técnicos com o fim de levantar indicadores mais apurados para a elaboração de diagnósticos da situação educacional dos municípios e está desenvolvendo estudos exploratórios com as informações disponíveis nas principais fontes de dados. Este resumo representa o resultado de um exercício que busca explorar os microdados do Censo Escolar que retratam aspectos da infraestrutura das escolas que possam influenciar no processo de ensino e impactar resultados, tendo como espaço de análise os municípios de Ichu e Serrinha, sendo o primeiro município menos populoso e o segundo o mais populoso do Território do Sisal¹. No que concerne a metodologia utilizamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, sendo o estudo de natureza quantitativa, em razão de tratar da quantificação dos itens de infraestrutura dos serviços básicos e físicos das escolas dos municípios.

¹ O Observatório inicia estas análises com os 20 municípios do Território de Identidade do Sisal, conforme regionalização utilizada pelo governo estadual da Bahia para classificar as regiões do estado para fins de planejamento das suas ações políticas, econômicas, sociais e culturais.

As condições de infraestrutura das escolas dos municípios de Ichu e Serrinha

Segundo o Censo Escolar de 2023, Ichu possui 9 escolas, constituindo de sete municipais, uma estadual e uma particular e Serrinha, tem 108 escolas, sendo 79 municipais, 6 estaduais, 22 privadas e uma federal.

No Quadro 1 temos os itens de infraestrutura de serviços básicos das escolas dos municípios. Conforme Garcia (2014) as condições da infraestrutura das escolas de ensino fundamental favorecem a identificação de pontos fortes, deficiências e desafios enfrentados nesses estabelecimentos. O autor explora aspectos como a qualidade das salas de aula, dos laboratórios, das instalações esportivas, da acessibilidade, da segurança e de outros elementos físicos que impactam diretamente o ambiente educacional. Monteiro (2015) examina como o gasto público destinado à educação afeta diretamente o desempenho escolar dos alunos. Isso provavelmente inclui uma análise de dados econômicos e educacionais para determinar se há uma correlação significativa entre o financiamento educacional fornecido pelo governo (como despesas com infraestrutura, salários de professores, recursos educacionais) e indicadores de desempenho escolar, como resultados em testes padronizados, taxas de conclusão de cursos, taxas de evasão escolar, entre outros.

No Brasil, a legislação que trata da infraestrutura das escolas inclui normativas federais, estaduais e municipais que estabelecem diretrizes e padrões mínimos para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem. Como exemplo citamos a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que ao estabelecer regras para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) define 4 (quatro) dimensões: I - gestão educacional; II - formação de profissionais de educação; III - práticas pedagógicas e avaliação; e IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos. Vejamos os dados dos municípios em tela.

Quadro 1- Infraestrutura de serviços básicos das escolas de Ichu e Serrinha, 2023

Itens observados	Nº de registros de Ichu	Percentuais	Nº de registros de Serrinha	Percentuais
Água potável	08	88,9	104	96,3
Energia elétrica rede pública	09	100	108	100,0
Alimentação	08	88,9	87	80,6
Serviço de coleta de lixo	09	100	92	85,2
Esgoto em rede pública	00	00	60	55,6
Internet alunos	08	88,9	23	21,3
Banda larga	09	100	108	100,0

Fonte-INEP-Microdados do Educacenso. 2023. Elaboração dos autores

Notamos que existem escolas sem o serviço de alimentação, de coleta de lixo, de rede de esgoto, o que prejudica o processo de aprendizagem. Deste modo, ambientes escolares insalubres podem afetar negativamente o bem-estar dos alunos e professores, diminuindo o conforto e a qualidade do ambiente de aprendizagem. Isso pode prejudicar o desempenho acadêmico e a concentração dos alunos.

Quadro 2- Infraestrutura física das escolas de Ichu e de Serrinha, 2023

Itens observados	Nº de registros De Ichu	Percentuais	Nº de registros	Percentuais
Sala de professor	07	77,8	43	39,8
Sala da direção	09	100	83	76,9
Sala de atendimento especial	02	22,2	18	16,7
Sala de leitura	04	44,4	18	16,7
Laboratório de informática	03	33,3	14	13,0
Laboratório de ciências	01	11,1	08	7,4
Quadra de esportes	04	44,4	24	22,2
Pátio Coberto	05	55,6	103	95,4
Cozinha	08	88,9	94	87,0
Biblioteca	04	44,4	29	26,9
Parque infantil	05	55,6	19	17,6
Banheiro	09	100	107	99,1

Fonte-INEP-Microdados do Educacenso. 2023. Elaboração dos autores

O Quadro 2 apresenta os itens de infraestrutura física das escolas. Salientamos que uma infraestrutura bem planejada proporciona um ambiente físico seguro e confortável para os alunos, o que é fundamental para o seu bem-estar emocional e mental. Salas de aula bem iluminadas, ventiladas e com temperatura adequada criam um ambiente propício para a concentração e o aprendizado. Escolas bem equipadas com recursos como laboratórios de ciências, salas de informática, bibliotecas com bom acervo, quadras esportivas e espaços para atividades artísticas e culturais oferecem oportunidades variadas para os alunos explorarem as áreas do conhecimento. Isso enriquece sua experiência educacional e estimula a curiosidade e a criatividade. Verificamos grandes ausências de itens imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem, notadamente com relação ao atendimento especializado, salas de leitura e bibliotecas, laboratórios e quadra de esportes.

Quadro 3- Itens de acessibilidade das escolas do município de Ichu e Serrinha.
2023

Itens de Acessibilidade	Nº de registros	Percentuais	Nº de registros	Percentuais
Corrimão	02	22,2	18	16,7
Piso tátil	00	00	10	9,3
Rampa	08	88,9	49	45,4
Sinal sonoro	00	00	01	0,9
Sinal tátil	01	11,1	05	4,6
Sinal visual	00	00	10	9,3

Fonte-INEP-Microdados do Educacenso. 2023. Elaboração dos autores

Observamos que as escolas não possuem alguns itens importantes de acessibilidade necessários para os alunos da Educação Especial. Importante destacar que os itens de acessibilidade garantem que todos os alunos tenham igualdade de acesso às instalações escolares e às atividades educacionais. Ressaltamos que a ausência dos itens de acessibilidade nas escolas significa não cumprimento dos preceitos legais existentes,

evidenciando assim a falta de comprometimento dos governos com as políticas educacionais.

Considerações provisórias

A análise da infraestrutura escolar dos municípios revelou questões significativas que podem impactar o desempenho educacional e constituiu em uma importante forma de conhecer as condições de funcionamento das escolas que impactam nos resultados das aprendizagens. Serrinha, com um número expressivo de escolas considerando os demais municípios da região tem enfrentado desafios relacionados à acessibilidade e à condição física de algumas instalações escolares.

Para promover um ambiente de aprendizagem mais eficiente é fundamental adotar políticas que incluam investimentos em infraestrutura escolar, ao lado de formação continuada de professores, políticas educacionais eficazes e envolvimento da comunidade escolar. A análise realizada neste estudo fornece uma base para análises desta mesma temática em outros municípios, dada a disponibilidade de dados existentes que levem à formulação de políticas voltadas para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem nos municípios baianos, visando assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. Portanto, o estudo evidencia a necessidade de maior investimento em infraestrutura escolar de modo a atender plenamente as demandas básicas de aprendizagem dos estudantes com destaque no município estudado.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

GARCIA, P. S. **Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

INEP. **Censo Escolar de 2023**. Microdados. Disponível em: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2023/#/. Acesso em: 05 out. 2024

MONTEIRO, J. Gasto público em Educação e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 4, p. 467-488, out./dez. 2015.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERCEPÇÕES COM A PESQUISA ESTADO DA ARTE

Melissia Abreu Lima de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/6240046474395868>

melissialima@hotmail.com

Ana Patrícia Sá Martins

<http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>

apsm121285@gmail.com

Resumo: Este trabalho, constitui parte de uma pesquisa em andamento no mestrado em educação - Programa de Pós-Graduação em Educação/UEMA, tendo como objetivo geral, analisar as prescrições dispostas no DCTMA - Ensino Fundamental, aos professores de História, a fim de propor um curso de formação continuada, segundo o viés da interculturalidade crítica, que promova um diálogo entre a escola, a universidade e o IHGCODÓ. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de método qualitativo, e de caráter exploratório e analítico. Para a organização dos dados, optamos pela Análise do Conteúdo de Bardin (2011), onde visitamos os repositórios de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Como resultados prévios, ressalto que, de modo breve, percebemos o contexto maranhense, social, político, econômico, cultural, descontextualizado e negligenciado, sendo priorizada, a valorização do currículo nacional, através da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, apontando para a necessidade no desenvolvimento de investigações acerca da formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade, principalmente, considerando nosso objetivo/objeto macro que está situado na cidade de Codó-MA.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de História; Interculturalidade Crítica.

Introdução

A proposta desse trabalho se faz com base na interculturalidade crítica, que nas últimas décadas vem se consolidando como um campo de estudos inovador no Brasil e na América Latina todo (WALSH, 2009, 2007), em razão de aspectos que consideram de grande relevância, por seu caráter marcadamente social, político, ético e epistêmico, em um contexto globalizado e multicultural como o do Brasil, um projeto intrinsecamente ligado à promoção da justiça social e da equidade educacional.

Nesse sentido, a noção de interculturalidade ultrapassa a compreensão das relações entre diferentes comunidades, destituindo de uma visão sólida, de importação ou de diversidade cultural. Nesse campo, entre a teoria e a prática, busco saber quais publicações atuais, a nível de mestrado e doutorado nos cursos de formação continuada de professores de história, assim como, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA/Ensino Fundamental, para os docentes que atuam na rede municipal de ensino de Codó-MA, e sua relação com a interculturalidade crítica.

Diante dessa conjuntura, questiono: Como os conteúdos prescritos no DCTMA - Ensino Fundamental, direcionado aos professores de História, dialogam na perspectiva da interculturalidade? Como desenvolver um curso de formação aos professores de História de Codó-MA, a partir da visão da interculturalidade crítica, para uma pedagogia emancipatória que promova um diálogo entre escola, universidade e o Instituto Histórico e Geográfico do Codó?

Entretanto, como recorte, buscamos inicialmente responder à seguinte problemática: quais perspectivas de pesquisa desenvolvidas e disponibilizadas nas bases acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) - UEMA, de

2010 a 2023, quanto à interculturalidade na Formação de Professores de História?

Sendo o contexto de formação de professores bastante amplo, propomos como objetivo geral da dissertação, analisar as prescrições dispostas no DCTMA - Ensino Fundamental, aos professores de História, a fim de propor um curso de formação continuada, segundo a visão da interculturalidade crítica, que promova um diálogo entre a escola, a universidade e o IHGCODÓ, contudo, para o resumo, foi pensado como objetivo geral da pesquisa: analisar os achados nos repositórios quanto à pesquisa sobre Formação de Professores de História na perspectiva da interculturalidade.

Perspectivas teórico-metodológicas

Na tentativa de responder às lacunas quanto à formação de professores, com nossas bases teóricas são atravessadas pelas teorias pós-críticas Sacristan (1995, 2013), Paulo Freire (1995, 2000, 2002), Monteiro (2002), Villata (1992-1993), Tardif (2000), Giroux (1992), Rossato (2011), Freire & Macedo (2013), Moreira (2003).

Quanto a interculturalidade crítica, dialogamos com: Freire (1996), Walsh (2001, 2007, 2009), Santos (2009), Maldonado Torres (2007), Candau (2002, 2010,), Bauman (2013). Freury. (2017), Pérez Tapias (2002), Canclini (2004), Silva (1999).

Esse trabalho, caracteriza-se quanto aos meios e procedimentos técnicos como bibliográfico e documental. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para esse recorte, utilizamos apenas a pesquisa bibliográfica, com o uso de levantamento em diversas fontes de informação: livros, artigos e nos repositórios digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-UEMA).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois entende-se que, na formulação de uma pesquisa, não é suficiente

compreender como operações lógicas e se estão corretamente concatenadas. É preciso, além disso, ampliar o sentido histórico e sociológico de sua definição e das origens que surgiram (MINAYO, 2014, p.177).

Nesse sentido, o percurso da investigação de dados da pesquisa tem sido norteado através da perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011, p.15), utilizando-se a análise do conteúdo em suas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir dos estudos de Bardin, elencamos as etapas da pesquisa, para o nosso percurso metodológico, em 04 etapas:

Quadro 1 – Etapas metodológicas da pesquisa em andamento

ETAPA 1	Pesquisa na base de dados da CAPES e no PPGHIST a partir dos descritores já definidos por títulos
ETAPA 2	Revisão literária sobre os interculturalidade crítica, formação de professores de história e documento DCTMA -EF
ETAPA 3	Estudo, análises e interpretação das produções encontradas considerando, títulos, resumos e palavras chaves.
ETAPA 4	Sistematização dos resultados das análises dos documentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O tratamento e refinamento dos dados dessa catalogação está em andamento e ainda não cumpriu todas as etapas. Pesquisamos dissertações e teses, estabelecidos conforme as orientações a seguir.

Quadro 2 – Filtros na Catalogação dos dados

DESCRITORES	Formação de professores de História e a Interculturalidade crítica.
ANO DE PUBLICAÇÃO	2010 a 2023
ÁREA DE CONHECIMENTO	História e Educação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Resultados e discussão

Nessa perspectiva, planejo conhecer as produções acadêmicas de dissertações e teses, nas áreas de formação de professores de história, a partir da visão da interculturalidade crítica, em todas as universidades do país. Partindo para a entrada no campo de investigação, fiz um levantamento online por meio do site “ <https://bdtd.ibict.br/vufind/> ”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Figura 01 – site da BDTD.



Fonte: BDTD (2024)

Para a pesquisa, utilizei como estratégia de busca os operadores booleanos AND que implica na intercessão de conjuntos de registros que possuem os termos combinados. Diminui

o número de resultados, restringindo a amplitude da pesquisa. No caso da pesquisa, usei os operadores “interculturalidade crítica AND¹ formação de professores de História”.

Iniciei para o tratamento e refinamento dos dados dessa catalogação realizada nas bases No quadro a seguir, mapeei as palavras-chave, ano de publicação e áreas de conhecimento, para a pesquisa no repositório da BDTD.

Quadro 02 – Mapeamento da Biblioteca de Dissertações e Teses na BDTD (2010-2023)

AUTOR (A)	TIPO	TITUTO/ANO	RESULTADOS
Jairo Robles-Piñeros	TESE	Etnoecologia, formação de professores de ciências e letramento ecológico: desenvolvendo um perfil culturalmente sensível (2021)	Os resultados revelaram que é preciso fomentar a formação (inicial e continuada) de docentes que possam se tornar pesquisadores capazes de reconhecer e valorar as diferenças culturais e negociar entre sistemas de conhecimento.
Elvio de Carvalho	TESE	A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente (2016).	A partir da pesquisa pode-se compreender que o professor precisa desenvolver uma visão crítica para auxiliar na construção de um

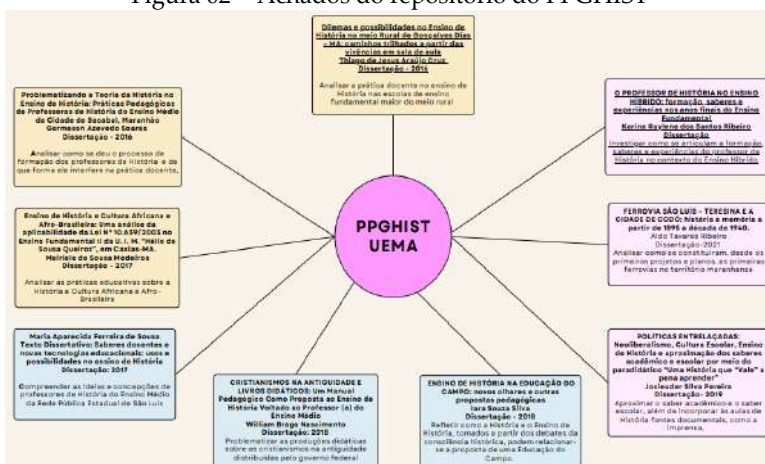
¹ Os operadores booleanos, incluindo AND, OR, e NOT, têm suas origens na lógica matemática e na álgebra de Boole, desenvolvida pelo matemático e lógico inglês George Boole no século XIX.

			educar a partir do real, da cultura, do cognitivo e do afetivo.
Adriana de Carvalho Alves Braga	TESE	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento (2019)	Os resultados apontam que foi possível verificar que a inclusão de temas e conceitos que dialogam com a apreciação dos repertórios culturais dos estudantes.
Alexsandro da Silva Marques	TESE	Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as (2023)	A pesquisa revelou que o dispositivo Ateliê Filosófico atua no processo de materialização de um design cognitivo na formação de professores/as, em dinâmicas ecoformativas na gestão da própria vida.
Matheus Moreira da Silva	TESE	O curso de educação intercultural em debate: um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual cultura e comércio (2022)	Os resultados demonstraram a contribuição para a valorização da realidade sociocultural e das relações comerciais tradicionais.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao todo foram encontradas cinco (5) publicações sob várias perspectivas. Optei por listar na íntegra os títulos, autores e seus respectivos resultados, portanto, ao listá-los, a visão sobre o contexto da pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas de Educação e História, os cursos para formação de professores de História e a interculturalidade crítica ficam mais evidentes.

Figura 02 - Achados do repositório do PPGHIST



Fonte: elaborado pela autora.

Para esse trabalho, busquei dissertações referentes à formação de professores de História e a interculturalidade crítica. É importante ressaltar que o repositório não dispõe de recursos de busca, sendo os documentos dispostos no site por tema, ano, resumo e autor. Ao todo, foram selecionadas nove (9) dissertações.

Considerações parciais

À vista do exposto, é possível observar que, ainda que seja na fase inicial da pesquisa dos estudos sobre o estado de conhecimento quanto à formação de professores de história e interculturalidade crítica, mapeados na análise de dissertações e teses na BDTD e PPGHIST, existem poucas publicações tanto ao nível nacional, quanto ao nível de estado, o que implica que a

pesquisa que estamos realizando tem a sua visão e necessidade teórico-metodológica para educação.

Nessa perspectiva, os dados parciais nos apontam para a urgência no desenvolvimento de investigações acerca da formação de professores de história no aspecto da interculturalidade, considerando nosso objetivo/objeto macro situado na cidade de Codó-MA. A partir dessas informações, é que se tornam necessárias formações de professores tangenciadas pelos aspectos da cultura, dos saberes locais e de seus processos históricos do município e da região.

Por fim, as investigações sobre a interculturalidade crítica e as suas passagens no currículo formal do município de Codó e na formação de professores nos possibilitaram identificar lacunas que impulsionaram a continuidade na investigação.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.
- WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html> . Acesso em : 03.11.2023

JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Renata de Almeida e Rebouças

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
renatareboucas107@gmail.com

Maria Edgleuma de Andrade

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
edgleumaandrade@uern.br

Resumo: Este trabalho investiga a judicialização da educação infantil no Brasil por meio de uma análise sistemática das produções acadêmicas sobre o tema, com o objetivo de identificar as principais abordagens e lacunas nas pesquisas desenvolvidas entre 2012 e 2022. A partir de um levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível mapear 22 produções acadêmicas. O estudo destaca que a judicialização da educação infantil é um fenômeno em crescimento, sendo que a maioria das pesquisas se concentra nas regiões Sul e Centro-Oeste. Conclui-se que o Poder Judiciário desempenha papel fundamental na garantia do acesso à educação infantil, especialmente na ausência de políticas públicas adequadas para a universalização desse direito.

Palavras-chave: judicialização, educação infantil, políticas públicas, direito à educação.

Introdução

A judicialização da educação infantil se refere à crescente demanda por vagas em creches e pré-escolas, levada ao Poder Judiciário em virtude da ineficiência das políticas públicas em atender à demanda. O problema central desta pesquisa é a compreender como a judicialização afeta a garantia do direito à educação infantil e quais são as lacunas nas produções acadêmicas

sobre o tema. O objetivo é identificar as principais abordagens das pesquisas e mapear as produções acadêmicas existentes sobre a judicialização da educação infantil no Brasil, entre 2012 e 2022.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou como fonte de dados o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento utilizou descritores como “judicialização”, “educação infantil”, “creches”, “Supremo Tribunal Federal” e “acesso à educação infantil”. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão baseados no título, resumo, desenvolvimento e conclusão dos trabalhos. Ao final, 22 produções acadêmicas foram selecionadas para análise.

Nesse primeiro estágio, adotamos como técnica de coleta de dados a análise documental, para a definição do suporte teórico e a ser analisado, técnica que se mostrou apropriada para obtermos as informações e dados necessários para alcançar o nosso objeto de estudo. Segundo Bardin (1977, p. 45-46), a análise documental busca “a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Após a coleta dos trabalhos, os dados foram organizados e categorizados de acordo com a área de conhecimento, local de publicação e instituições de origem. A análise focou em identificar a relevância do papel do Poder Judiciário na garantia do direito à educação infantil, considerando as diferentes áreas do saber que investigam o fenômeno, como educação, direito e políticas públicas.

Por fim, buscou-se promover um diálogo entre as produções acadêmicas e os objetivos da pesquisa, permitindo identificar tendências e lacunas sob a temática na literatura disponível.

Discussão dos dados

A discussão sobre a judicialização da educação infantil, com base nas produções acadêmicas mapeadas, revela a crescente relevância desse fenômeno no Brasil, especialmente a partir de 2019. A judicialização tem ocorrido predominantemente em resposta à ineficácia das políticas públicas em garantir o acesso universal à educação infantil, principalmente em creches e pré-escolas.

De acordo com os dados analisados, as pesquisas acadêmicas identificaram um aumento significativo de ações judiciais em busca da efetivação desse direito, sendo que a maioria dessas ações está concentrada nas Sul (38%) e Centro-Oeste (31%).

A análise das produções acadêmicas revela que o acesso à educação infantil é o principal motivo das ações judiciais, uma vez que as políticas públicas locais não têm sido capazes de atender à demanda. A judicialização ocorre, portanto, como um mecanismo de correção das falhas na oferta de vagas, sobretudo em creches.

Essa intervenção judicial, embora necessária, gera tensões com os gestores públicos, uma vez que os municípios precisam adequar suas práticas para cumprir as determinações judiciais, nem sempre possuindo estrutura financeira e organizacional para isso.

Além disso, as pesquisas apontam que a maioria das decisões judiciais se fundamenta em garantir a vaga em creche ou pré-escola com base no direito constitucional à educação. Em São Paulo, por exemplo, o Tribunal de Justiça tem sistematicamente determinado que o Estado ofereça essas vagas, com base em súmula que reconhece o direito das crianças ao atendimento educacional.

Embora essa atuação do Judiciário tenha um impacto positivo na efetivação do direito à educação, as pesquisas também destacam que isso não resolve o problema estrutural da falta de planejamento e investimento nas políticas educacionais.

As discussões também evidenciam que a judicialização pode aumentar as desigualdades educacionais, pois o acesso ao Judiciário nem sempre é uma opção viável para todas as famílias. Em alguns municípios, as decisões judiciais garantem vagas

prioritárias para crianças em situação de maior vulnerabilidade, mas deixam de fora outras crianças que não conseguem judicializar suas demandas.

Essa dinâmica cria um ciclo no qual o acesso à justiça passa a ser um pré-requisito para a garantia do direito à educação, amplificando as disparidades sociais e regionais.

Por fim, as produções acadêmicas analisadas destacam que o fenômeno da judicialização, apesar de seus efeitos imediatos na garantia do direito, traz consigo a necessidade de revisões profundas nas políticas públicas. Estudos apontam que as regiões Sul e Centro-Oeste concentram a maioria das pesquisas e das ações judiciais, mas é nas regiões Norte e Nordeste que se identificam as maiores lacunas.

Assim, os resultados sugerem que o aprimoramento das políticas de educação infantil e a melhoria da gestão pública são fundamentais para reduzir a dependência da judicialização como mecanismo de efetivação de direitos.

Considerações finais

A análise das produções acadêmicas evidencia que o fenômeno da judicialização da educação infantil no Brasil tem sido um campo de estudo em crescimento, principalmente nos últimos quatro anos. As pesquisas revelam que, embora a atuação do Judiciário seja importante para a garantia do direito à educação, ainda há desafios significativos, como a necessidade de aprimoramento das políticas públicas e a desigualdade no acesso às vagas. A ampliação dos estudos sobre a judicialização nas regiões Norte e Nordeste é essencial para uma compreensão mais abrangente do fenômeno nessa região do país.

Referências

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

META 11 PNE 2014-2024: O QUE NOS DIZ O RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO

Pedro Henrique Silva Santos Machado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
pedrossmachado@gmail.com

Resumo: O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE apresenta os dados quantitativos referentes a expansão da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). Uma abordagem qualitativa através da análise documental foi realizada, tendo por enfoque a Meta 11, que prevê triplicar as matrículas da EPTNM durante a vigência do plano, e não foi alcançada. As informações apresentadas disponibilizam um cenário panorâmico da oferta desta modalidade da educação básica, e indicam para o crescimento da oferta pela rede privada nas modalidades subsequentes e concomitantes associada as alterações provocadas pelo Novo Ensino Médio (NEM).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Política Educacional; Plano Nacional de Educação.

Introdução

Este resumo ampliado pretende apresentar dados encontrados em uma investigação ainda em andamento sobre a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A meta propõe a expansão da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), e foi analisada a partir do “Relatório do 5º ciclo de monitoramento de metas do PNE” (BRASIL, 2024).

Desta forma, esta é uma abordagem de pesquisa que se utiliza da análise documental para discutir a expansão da EPTNM encontrada no Relatório, observando o quantitativo de matrículas apresentado e o tipo de oferta entre as redes públicas e privadas, e entre os entes federados.

Os quantitativos apresentados no documento indicam um cenário de crescimento das matrículas na rede privada, em especial nos formatos subsequentes e concomitantes, reconhecidamente como consequência das alterações presentes no Novo Ensino Médio (NEM). As demais redes que compõe a oferta pública, embora indicado pelo relatório uma determinada estabilidade de crescimento, ainda representam uma oferta reduzida em comparação com as demais redes.

Meta 11 do PNE 2014-2024: o que nos diz o relatório do 5º ciclo de monitoramento

A Lei 13.005, sancionada em 25 de Julho de 2014, apresenta a Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014), seguida de 14 estratégias para atingi-la.

Enquanto política educacional, de acordo com Dourado (2020, p. 15), o PNE é inserido em concepções distintas no entendimento do que é a educação, que variam desde concebê-la enquanto direito público, até as concepções voltadas para a mercantilização desta prática social.

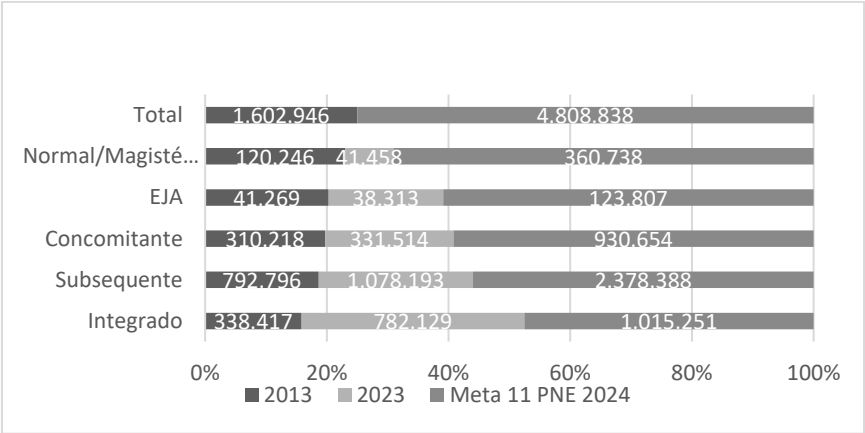
Cumprir destacar, ainda, que a educação como tendência, neste contexto, efetiva-se por meio de arranjos institucionais os mais diversos, em razão da demanda diversificada da fase atual de reestruturação capitalista que, ao engendrar mudanças nos processos de organização, gestão e financiamento da educação, avança, sobremaneira, em novas formas de apropriação do fundo público pelo setor privado. Este processo vai se intensificar no contexto da crise sanitária (Covid-19) e de seus desdobramentos no campo econômico e nas políticas sociais, com especial relevo no cenário educacional (DOURADO, 2020, p. 17).

De acordo com o Relatório do 5º ciclo de monitoramento, a finalidade central da meta é exposta no Relatório, apontando que para alcança-la, considerando as matrículas observadas no início do Plano (1.602.946 em 2013), seria necessário totalizar 4.808.838 em

2024. O resultado alcançou apenas um quinto do estipulado, apresentando recuos entre 2014 e 2016 e a pandemia de COVID-19 nos dados apresentados em 2021, retomando o crescimento entre 2021 a 2023 (BRASIL, 2024).

O Gráfico 1 ilustra, a partir de dados encontrados no Relatório, a distribuição de matrículas por tipo de oferta da EPTNM em 2013, 2023 e o quantitativo necessário para atingir a Meta 11. O Gráfico 2, elaborado pelo documento, apresenta o cenário nacional de acordo com distribuição de matrículas por tipo de oferta.

Gráfico 1 - Oferta de Matrículas, Anos da Série Histórica e Meta 11 PNE 2014-2024



Fonte: INEP, Deed (2024) Elaboração própria.

Gráfico 2 - Distribuição das matrículas em EPT de nível médio por tipo de oferta no Brasil 2013-2023



Fonte: DIRED/TNEP, 2024.

A maior parte das matrículas ofertadas durante o período foi de cursos subsequentes, eles representam 47,5% do total, seguidos pelos cursos integrados (34,4%), concomitantes (14,6%), cursos normais/magistério (1,8%) e integrados à educação de jovens e adultos (1,7%).

O Relatório aponta que o maior crescimento foi da oferta integrada, denotando uma possibilidade educacional contínua e sustentável (131,1%). A oferta dos cursos subsequentes, embora tenha apresentado alta de crescimento em 2014, sofreu fortes reveses no decorrer da série histórica e foi drasticamente afetada pela pandemia nos dados observados em 2021:

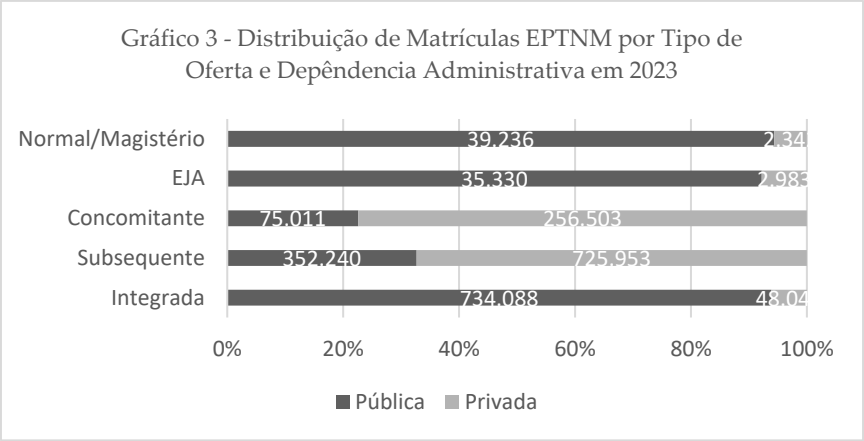
No último ciclo, contudo, a oferta voltou a ser valorizada, de modo que os cursos técnicos subsequentes atingiram uma nova máxima histórica e acumularam expansão de 36,0%. Chama atenção, também, a recente retomada dos cursos técnicos concomitantes, que reverteram a retração experimentada até 2020, acumulando alta total de 6,9% no fim da vigência do Plano, provavelmente refletindo as mudanças no ensino médio (BRASIL, 2024, p.253).

A distribuição de matrículas por dependência administrativa aponta para outros elementos da dinâmica de crescimento. A participação do segmento público representa 54% das matrículas, frente a participação de 45,6% das redes privadas. E, embora no decorrer da série histórica essa dinâmica tenha apresentado apenas uma exceção em 2014, o Relatório destaca um movimento iniciado em 2022 que “parece reposicionar a oferta privada para, muito em breve, reassumir o papel de maior ofertante nacional” (BRASIL, 2024, p. 256).

As redes privadas, por sua vez, apresentaram uma dinâmica marcada por extrema oscilação: se em 2021 experimentaram o menor valor de matrículas de sua série histórica, esse cenário foi drasticamente transformado em 2022 e 2023, com a oferta privada ultrapassando 1 milhão de matrículas e atingindo crescimento acumulado de 47,5% (BRASIL, 2024, p. 254).

As diferenciações entre ofertas por dependência administrativas revelam direcionamentos para públicos distintos, com enfoque das redes estaduais e federal para oferta de ensino médio e a rede privada voltada para à formação de trabalhadores que já concluíram a educação básica. Contudo: “No atual momento, no entanto, essa divisão parece perder seus contornos mais claros, com a rede privada avançando sobre a oferta de cursos técnicos articulados com o ensino médio” (BRASIL, 2024, p. 259).

Os Gráficos 3 e 4 ilustram, respectivamente, a partir de dados informados pelo Relatório, a distribuição de matrículas da EPTNM por dependência administrativa e por tipo de oferta em cada rede.



Fonte: INEP, Deed (2024) Elaboração própria.



Fonte: INEP, Deed (2024); Elaboração própria.

Considerações iniciais sobre o debate

A expansão da EPTNM no decorrer da trajetória histórica observada, não apresenta direcionamentos no sentido de cumprir o estabelecido pela Meta 11 do PNE ainda vigente.

Os diferentes tipos de oferta, conforme é encontrado em considerável bibliografia produzida sobre o tema (LIMA & PACHECO, 2017; SILVA & MOURA, 2022), foram priorizados de forma díspar pelo Estado, privilegiando a distribuição de um

volume considerável de recursos para a oferta através do PRONATEC (Lei N°12.513/2011), e impactando de forma significativa a dinâmica de matrículas entre as redes públicas e privadas e os quantitativos do tipo entre as ofertas integrada, subsequente e concomitante ao ensino médio.

O crescimento da rede privada através das ofertas subsequentes e concomitantes, reconhecidas pelo documento analisado com perspectiva de oferta majoritária da EPTNM, “refletindo as mudanças no ensino médio” (INEP, 2024, p. 253), revela um cenário preocupante de avanço no processo de privatização e agressão à última etapa da educação básica presente na contrarreforma da educação profissional iniciada em 2016 (DE PAULA & ALVES PEREIRA, 2023; BARBOSA PELISSARI 2023), trazendo retrocessos significativos ao direito à educação dos jovens trabalhadores.

O Gráfico 4, ao ilustrar as dimensões de atendimento das respectivas redes de ensino vinculadas ao Estado e a iniciativa privada, apontam para os desafios ainda encontrados para oferta integrada, ainda minoritária, em especial pela rede federal.

Referências

BARBOSA PELISSARI, L. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2024. – Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

DE PAULA, Julio Cesar; ALVES PEREIRA, Cláudio. As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13890, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). PNE, políticas de gestão a educação: novas formas de organização e privatização. – Brasília: **ANPAE**, 2020, pp. 10-34.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. DE A.. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO *VERSUS* PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 489–504, abr. 2017.

SILVA, D. DE M.; MOURA, D. H.. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240913, 2022.

METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR PARA ENSINO DE MICROBIOLOGIA: RESULTADOS PRELIMINARES DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CAMPUS BACABAL

Rozilma Soares Bauer

UEMA

bauerrozilma@gmail.com

Fabiola de Jesus Soares Santana

UEMA

fabiolasantana(@professor.uema.br

Rose Mary Soares Ribeiro

UEMA

rosemaryjovita@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva analisar como ocorre as práticas educativas interdisciplinares no ensino de microbiologia na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, visando melhorar a formação docente e a qualidade do ensino. A partir dessa análise pretende-se desenvolver uma proposta metodológica interdisciplinar para a prática educativa da microbiologia na Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa será qualitativa, descritiva e exploratória. O estudo descritivo será utilizado para mapear e caracterizar as práticas atuais do ensino de microbiologia nos Cursos de Enfermagem Bacharelado e Ciências Biológicas Bacharelado da Universidade Estadual do Maranhão- Campus Bacabal. Por meio de entrevistas, e análises de documentos, pretende-se identificar os métodos de ensino empregados, potencialidades e limitações, interrelações dos conteúdos e a concepção de interdisciplinaridade dos professores. Os resultados preliminares, a partir da análise dos programas de disciplinas, apontam para a necessidade de adoção de práticas interdisciplinares que integrem conteúdos de outros componentes curriculares no ensino de microbiologia, com o foco na melhoria da qualidade da formação continuada dos docentes dos referidos cursos.

Palavras-chave: Microbiologia; interdisciplinaridade; formação de professores; ensino superior, práticas educativas.

Introdução

A sociedade do século XXI é caracterizada por um cenário de evolução incessante do conhecimento, no qual as universidades exercem papel cada vez mais relevante na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios complexos da ciência e das demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, reconhecer a importância do professor e do trabalho docente para esse fim é essencial, pois a docência para uma formação cidadã e de qualidade requer do professor múltiplas competências, as quais provocam a necessidade de melhorias, ampliação e investimentos de políticas públicas, tais como programas de formação de professores para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas educativas (Conceição; Sousa, 2012),

No Brasil, ainda são muitos os desafios a serem superados nas políticas educacionais para a formação de professores. Neste sentido, alguns autores concordam que os desafios da profissão docente englobam aspectos de ordem mais extrínseca ao trabalho em sala de aula como: a desvalorização da categoria, inadequadas condições de trabalho, salários descontextualizados, a violência na escola, controle burocrático do estado, e outros de ordem mais intrínseca, relacionados a prática pedagógica, como: desatualização dos docentes em relação as novas metodologias de ensino, implementação de novas práticas pedagógicas, o desconhecimento e a ineficácia na utilização de tecnologias como ferramentas auxiliares na aprendizagem ativa dos alunos, além de novas demandas, como o trabalho com a heterogeneidade do aprendizado dos alunos e a política de inclusão (Guisso, 2017; Lima, 2012; Fino, 2008).

A pesquisa tem como foco o desenvolvimento de uma proposta metodológica interdisciplinar para a prática educativa na disciplina de microbiologia, oferecida nos Cursos de Enfermagem Bacharelado e Ciências Biológicas Bacharelado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Campus Bacabal. Fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de diversas

disciplinas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na área de microbiologia. A proposta será desenvolvida com base nas diretrizes estabelecidas por documentos normativos e pedagógicos, tais como a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024; Resolução nº 313/2021 CEE/MA; Resolução CNE/CP " 2, de 22 de dezembro de 2017, e o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (2022). A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com professores e análise de documentos pedagógicos relevantes, tais como: os projetos pedagógicos dos cursos citados.

O principal objetivo da pesquisa é desenvolver uma proposta metodológica interdisciplinar para a prática educativa de microbiologia, na perspectiva de promover uma formação integral para os estudantes dos Cursos de Enfermagem Bacharelado e de Ciências Biológicas Bacharelado da UEMA Campus Bacabal. Neste contexto, dentre outros instrumentos de coleta de dados, analisam-se os programas das disciplinas de Microbiologia adotados nos cursos de Enfermagem Bacharelado e Ciências Biológicas Bacharelado.

A proposta será consolidada em formato de e-book, visando à disseminação e a aplicação prática das metodologias desenvolvidas. Com isso, pretende-se promover a interdisciplinaridade na formação docente e melhorar a qualidade do ensino na área das ciências biológicas e da saúde humana,

O problema a ser investigado é: Como elaborar e articular ações metodológicas para uma proposta interdisciplinar visando o aperfeiçoamento das práticas educativas dos docentes que atuam na disciplina microbiologia na Universidade Estadual do Maranhão CAMPUS BACABAL? Nesse sentido, algumas questões norteadoras foram elaboradas de forma alinhada ao objetivo e à temática do estudo: Quais são os conhecimentos e os saberes identificados nas práticas docentes nos contextos das salas de aula de microbiologia?

De que maneira os docentes mobilizam e articulam interdisciplinarmente os conteúdos de microbiologia? Que

produtos poderão causar impacto no desenvolvimento da disciplina microbiologia considerando a abordagem interdisciplinar dos conteúdos? A pesquisa busca responder a essa questão identificando as práticas atuais de ensino, as necessidades pedagógicas e as possibilidades de integração interdisciplinar que possam ser aplicadas no contexto da UEMA.

Metodologia

Para a realização deste estudo, a pesquisa é descritiva e exploratória, uma vez que se pretende identificar a concepção de interdisciplinaridade dos professores, bem como a maneira como eles abordam os conteúdos e os relacionam com outros saberes. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores das disciplinas de microbiologia e outras áreas correlacionadas, como: bioquímica, citologia, fisiologia, imunologia, patologia e química. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas para mapear as práticas de ensino atuais e identificar aspectos interdisciplinares. A exploração de novas ideias e práticas será fundamental para a construção de uma proposta inovadora e aplicável.

Outros procedimentos adotados serão as análises de documentos pedagógicos e normativos, tais como os planos de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos, e as resoluções e orientações curriculares mencionadas, bem como a Análise de Conteúdo, para identificar padrões, temas recorrentes e significados, a fim de construir uma base teórica sólida para a proposta metodológica interdisciplinar. Essa análise permitirá também contextualizar a proposta metodológica dentro dos marcos regulatório e educacional.

Resultados preliminares da pesquisa

A partir das análises preliminares dos programas de disciplinas na seção procedimentos metodológicos, que, a priori, indicam que as práticas de ensino de Microbiologia na UEMA,

embora estejam alinhadas com os conteúdos programáticos estabelecidos e as legislações outrora vigentes, carecem de uma abordagem mais atualizada e integrada com outras disciplinas correlacionadas,

As vivências práticas sugerem que existe uma receptividade positiva por parte dos professores em relação à implementação de metodologias interdisciplinares. Além disso, a análise documental revelou a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às diretrizes curriculares vigentes, visando uma formação mais completa e contextualizada dos estudantes.

Considerações finais

A pesquisa em andamento reforça a importância da interdisciplinaridade no ensino de microbiologia, destacando a necessidade de integrar diferentes áreas do conhecimento para enriquecer a formação dos alunos e prepará-los para os desafios profissionais.

A proposta metodológica que está sendo desenvolvida buscará atender a essas necessidades, proporcionando uma abordagem educativa que favoreça a integração e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. A expectativa é que o e-book a ser produzido pela Editora da UEMA (EDUEMA) contribua significativamente para a melhoria das práticas educativas na universidade e sirva como um referencial para outras instituições de ensino.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **RESOLUÇÃO CNE/CP N° 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP N 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

CONCEIÇÃO, A.; SOUSA, M. **A importância da formação de professores para a qualidade da educação no século XXI.** Revista Brasileira de Educação Contemporânea, v. 18, n. 2, p. 45-61, ago. 2012. <https://doi.org/10.1234/thec.v18n2p45-61> Acesso em: 25 agosto de 2024.

FINO, C. M. **Formação de professores: políticas, desafios e práticas pedagógicas.** Educação em Revista, v. 30, n. 3, p. 45-63, 2008. DOI: [inserir DOI aqui]. Disponível em: [inserir link aqui]. Acesso em: 15 ago. 2024.

GUISSO, L. **Desafios e perspectivas da formação de professores no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 1, p. 78-92, 2017. DOI: (inserir DOI aqui). Acesso em: 15 ago. 2024.

LIMA, M. F. **Políticas educacionais e formação docente: dilemas e desafios.** *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 14, n. 2, p. 34-50, 2012. DOI: [inserir DOI aqui]. Disponível em: [inserir link aqui]. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARANHÃO, Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 313/2021-CEE/MA.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares estaduais para a educação básica e para a formação de professores no estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luis, 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão.** São Luis: Secretaria de Estado da Educação, 2022. 184 p. ISBN: 978-65-86289-36-7.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE QUÍMICA: PRÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRÍTICA, SOCIAL E CIENTÍFICA

Ana Clara Silva Mafra

Universidade Estadual do Maranhão
anaclaramafra11@gmail.com

Geisiana teixeira silva

Universidade Estadual do Maranhão
geisianateixeira123@gmail.com

Rafael Mendonça Mattos

Universidade Estadual do Maranhão
mattos.morais@hotmail.com

Resumo: Busca-se por meio deste estudo, oferecer aos professores de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de estratégias que visam tornar as suas salas de aula mais dinâmicas e educacionalmente relevantes através de práticas de ensino interativas. O objetivo é estimular a criatividade e o interesse dos alunos, incentivando a formulação de questões que possam ser testadas na prática utilizando os recursos disponíveis. Para tanto, faz-se necessárias atividades experimentais em sala de aula, o uso de tecnologia e materiais didáticos inovadores e um programa de formação contínua para professores, promovendo a inclusão e melhorando a qualidade do ensino. Os resultados mostram que esta abordagem melhora o envolvimento dos alunos, demonstrando a continuidade e escalabilidade para outras disciplinas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino de Química. Aulas Práticas. Formação de Professores.

A pesquisa busca apresentar metodologias interativas e instrutivas aos professores de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, visando estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos por meio de aulas práticas e dinâmicas. Este

estudo vai além de metodologias que apenas auxiliam o docente de química no processo de transmissão do conhecimento, o que Paulo Freire chama de “educação bancária”, ou a famosa “cabeça cheia”. Freire (2017, p. 80) define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Diante disso, busca-se uma educação alinhada a práticas de ensino que, além de conteúdos, motivem os alunos a serem protagonistas do seu próprio aprendizado, onde estes possam desenvolver questionamentos a serem aplicados na prática, incentivando a descoberta e a autonomia. A abordagem orientada para a ação visa conectar teoria e prática, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa. É importante destacar que esta pesquisa é fruto da análise de um projeto desenvolvido na disciplina de Didática do Núcleo Comum aos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A investigação acadêmica contribui para a fundamentação teórica e prática da reflexão sobre metodologias de ensino no campo das ciências naturais, possibilitando a articulação entre teoria e prática, e despertando um olhar mais crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto da formação de professores na UEMA. O objetivo central desta pesquisa é discutir metodologias que permitam o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e científico no ensino de ciências, especialmente em química. Nesse contexto, busca-se apresentar experimentação prática acessível, promovendo inclusão e melhorando a qualidade do ensino com o auxílio de ferramentas tecnológicas, materiais didáticos e atividades lúdicas, sempre adaptadas às necessidades das escolas. O interesse por essa temática justifica-se pelo fato de as autoras, acadêmicas do curso de licenciatura em Química, terem constatado, tanto em sua formação básica quanto superior, uma certa acomodação dos docentes em buscar alternativas didático-pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem científica e problematizadora no campo das ciências naturais. Optou-se, neste estudo, por uma abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 133), “o pesquisador que utiliza o

enfoque qualitativo poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos”. Realizou-se um levantamento bibliográfico em plataformas acadêmicas, analisando-se a perspectiva de autores que discutem práticas inovadoras para o ensino de ciências, com enfoque na criatividade, senso crítico e científico no ensino de química nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As atividades experimentais são essenciais para despertar o interesse dos alunos pela ciência. Utilizaram-se como base os estudos de LEITE (2018), SOARES (2003), DA SILVA BUSS (2017), HERMES (2019) e RIZZO (2001). A fim de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e inclusivas, especialmente no ensino de química, destaca-se a importância do contato com aulas práticas para que os alunos desenvolvam curiosidade e senso crítico. Experimentos simples, realizados com materiais acessíveis em sala de aula, promovem o aprendizado na prática. Lima (2006, p. 124) afirma que “a aula expositiva é, sem dúvida, o procedimento didático mais amplamente utilizado pelos professores”. Diversas metodologias são mencionadas para tornar o ensino de química mais atraente, como jogos, vídeos e filmes. Por exemplo, o uso de quebra-cabeças da tabela periódica e jogos da memória estimula o raciocínio lógico e a interação entre os alunos. Rizzo (2001, p. 40) destaca que “a atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual”. Destaca-se também a importância de métodos diferenciados para resgatar o interesse dos estudantes nas aulas de química, transformando o professor em um mediador do processo criativo, utilizando ferramentas digitais. Nesse contexto, a iniciativa de aulas práticas e lúdicas busca transformar o ambiente educacional, fortalecendo a compreensão teórica dos alunos e desenvolvendo suas habilidades analíticas e criativas. Leite (2018, p. 63) ressalta que “a experimentação em sala de aula pode favorecer a compreensão de um problema relacionado ao cotidiano do aluno”. Formar professores e adotar abordagens multidisciplinares é fundamental

para uma educação mais interessante e acessível. Soares et al. (2003) afirmam que “para estimular e resgatar o interesse dos discentes pelas aulas de química, é fundamental que o professor busque metodologias diferenciadas que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem”. Portanto, identificamos que modernizar o ensino de ciências, especialmente química, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio de experimentos, jogos e meios tecnológicos, não é uma realidade distante. Contudo, para alcançar essa meta, especialmente no contexto de uma educação pública de qualidade, é necessário investir em formação inicial e continuada. Devemos estar cientes de que, em qualquer nível de formação, “devem-se propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva” (PERES et al., 2013, p. 292). A formação de professores é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão de todos os alunos no processo de ensino. Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por fim, a iniciativa de aulas práticas no ensino de química visa transformar o ambiente educacional, ajudando na compreensão teórica dos alunos e desenvolvendo suas habilidades criativas e analíticas. Portanto, propomos essa iniciativa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, compreendendo metodologias ativas, recursos didático-pedagógicos, tecnologias digitais e uma abordagem multidisciplinar, visando uma educação mais interessante, com práticas claras, cativantes e acessíveis.

Referências

57º CBQ - O Uso de jogos didáticos como uma metodologia alternativa para o processo ensino-aprendizagem de química. Disponível em: <<https://www.abq.org.br/cbq/2017/trabalhos/6/11669-25130.html>>. Acesso em: 28 de jul.2024

Como ensinar química de forma lúdica com jogos. Educamundo, 3 jun. 2024. Acesso em: 7 jul. 2024.

COUTINHO, Mariana. **9 links para estimular o gosto dos alunos pelas ciências** - Confira dicas. Portal de Educação do Instituto Claro, Instituto Claro, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br>. Acesso em: 7 jul. 2024.

DA SILVA BUSS, Cristiano; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem.** Revista Thema, v. 14, n. 3, p. 122-131, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b. Acesso em: 7 jul. 2024

HERMES, Simoni Timm. **Metodologia do ensino de Ciências Naturais.** 2019. Acesso em: 7 jul. 2024

LEAL, L. P. S. **Jogos didáticos como ferramenta para o ensino de química.** Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/81/80.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LEITE, B. S. **A experimentação no ensino de química:** uma análise das abordagens nos livros didáticos. Educación química, v. 29, n. 3, p. 61-78, 2018. Acesso em: 7 jul. 2024

LIMA, Valderez Marina do Rosário. Aula expositiva in: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al. (org). **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/agestaodaaula.pdf>>. Acesso em: 09 de jul. 2024

PERES, M. R; Et All. **A formação docente e os desafios da prática reflexiva.** Educação, v. 38, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: . Acesso em: 04 de jul. 2024

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes:** A construção do raciocínio na Escola Natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.** Saberes docentes em ação, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Acesso em: 7 jul. 2024

RE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO REMOTO

Emanuelle Dias Costa

Universidade Estadual do Maranhão
costadiasemanuelle@gmail.com

Emilly Gabrielle Miranda França

Universidade Estadual do Maranhão
emilly.gabrielle23@hotmail.com

Rafael Mendonça Matto

Universidade Estadual do Maranhão
mattos.morais@hotmail.com

Resumo: Este artigo pretende analisar o impacto das metodologias ativas no ensino remoto de língua inglesa, com base em uma turma mista do curso de inglês do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2024. Utilizando uma metodologia qualiquantitativa, que incluiu observação direta das aulas, aplicação de questionários e entrevistas com professores, o estudo explorou como essas metodologias, centradas no aluno, contribuem para o engajamento e a retenção de conteúdo em um ambiente de ensino à distância. A gamificação e o uso de plataformas digitais foram identificados como estratégias eficazes, embora desafios relacionados ao acesso à tecnologia de qualidade e à capacitação docente persistam. Referenciais teóricos de autores como Piaget e Moran sustentam a análise dos dados, destacando o papel central do aluno no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas, ensino remoto, língua inglesa, gamificação, educação a distância.

Introdução

Como resultado da pandemia da COVID-19, o crescimento do ensino à distância aumentou a necessidade de novos métodos de ensino para apoiar a imaginação e os interesses dos alunos. A

necessidade de novos métodos é maior no ensino de línguas, pois o processo de aquisição de novas palavras é forte e baseado no exercício que deve manter o atraso e na necessidade de interagir com o tempo de correção. Dessa forma, as metodologias ativas tornam-se uma possibilidade real de sanar a distância proporcionada pela modalidade de ensino e permitir que o aluno assuma o papel protagonista. Partindo dessas premissas, o problema de investigação desta pesquisa é: até que ponto as metodologias ativas de ensino favorecem a atenção e superam as dificuldades técnicas? A busca pela resposta a essa inquietação estabeleceu o objetivo de estudar a utilização das metodologias ativas em sala de aula de inglês remota, com ênfase nas estratégias escolhidas para tornar o aluno o protagonista e nos entraves encontrados. A expectativa é de que, ao optar por uma intervenção desse porte, o ambiente virtual possa tornar-se um espaço único e estimulante, contribuindo de fato para o processo de ensino-aprendizagem. Ressalte-se que o presente trabalho é fruto da produção acadêmica da disciplina Didática, ofertada na modalidade a distância, pertencente ao curso de Letras/inglês, da Universidade Estadual do Maranhão. Dado o contexto socioeducativo das autoras, professoras do Núcleo de Línguas da UEMA, a aproximação de trabalhar com as metodologias ativas e o instrumental digital, que possibilitaram desenvolver um papel diferencial em sala de aula, durante à pandemia, ganhou uma relevância maior.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida em turmas de Básico I e II do curso de inglês oferecido pelo Núcleo de Línguas da UEMA (NUCLIN), no formato remoto, em 2024. Foi adotada uma abordagem qualiquantitativa, considerada por Denzin e Lincoln (2006), uma abordagem interpretativa, onde os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais e respondem a questões

particulares, trabalhando com um universo de múltiplos significados, como afirma Minayo (1994, 2000).

Mediante esta abordagem, foi combinada a análise de dados obtidos por meio de três fontes principais: (1) observação direta das aulas, técnica que envolve examinar fatos e fenômenos, além de ver e ouvir. Além de ser uma forma de obter provas e identificar situações que orientam o comportamento das pessoas, mas que elas não percebem, segundo Lakatos e Marconi (1992). (2) aplicação de questionários via Google Forms aos alunos, que Segundo Gil (1999), é a técnica de investigação que consiste em um conjunto de perguntas, geralmente em grande número, apresentadas por escrito aos participantes. Seu principal objetivo é obter informações sobre suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vividas, entre outros aspectos, e (3) entrevistas com professores, sendo a combinação de perguntas fechadas e abertas, mas o entrevistado pode se posicionar favorável ou não ao tema para Minayo (2009).

A observação direta permitiu registrar as interações entre alunos e o uso de ferramentas digitais, como plataformas de videoconferência e recursos multimídia. Os questionários, que continham tanto perguntas de múltipla escolha quanto discursivas, forneceram dados quantitativos e qualitativos sobre a experiência dos alunos com as metodologias ativas e os recursos tecnológicos. As entrevistas, estruturadas com duas perguntas para os professores foram utilizadas para aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na implementação dessas metodologias, pois segundo Minayo (2010) as entrevistas possibilitam a obtenção de dados ricos e detalhados, fornecendo um entendimento mais profundo sobre fenômenos sociais e educacionais.

Discussão dos Dados

As metodologias ativas, fundamentadas em teorias construtivistas, como as de Piaget e Ausubel, priorizam a

construção do conhecimento pelo próprio aluno. No contexto do ensino remoto de língua inglesa, essas metodologias ganham relevância ao proporcionar um ambiente de ensino interativo e colaborativo, mesmo à distância. Como argumenta Piaget (1970), o aprendizado é resultado da interação do indivíduo com o ambiente, o que, no ensino remoto, pode ser facilitado por meio de tecnologias digitais, como aplicativos de reuniões *on-lines*, *quizzes* e jogos educativos digitais.

Moran (2015) destaca que o uso de metodologias ativas no ensino à distância não apenas estimula a autonomia do aluno, mas também melhora seu engajamento e compreensão. No estudo, ferramentas como *Canva* e plataformas gamificadas, como *Kahoot e Worldwall*, foram identificadas como especialmente eficazes na promoção de atividades que estimulam a participação ativa dos alunos. Como é possível notar a partir das respostas dos professores e alunos ao questionário realizado, sendo unânimes as classificações em notas máximas.

Por outro lado, nas entrevistas, um dos principais obstáculos mencionados tanto pelos professores quanto pelos alunos é a falta de acesso a dispositivos tecnológicos adequados e a uma internet de boa qualidade, conforme perceptível nos trechos a seguir.

• Quais são os maiores empecilhos encontrados durante no ensino remoto de inglês?

“Acredito que o empecilho consensual para todos os professores que atuam no ensino remoto é planejar uma aula interativa que seja atrativa para os alunos, de forma a trabalhar a sua oralidade. O ensino de línguas deve ser pautado no desenvolvimento das 4 habilidades linguísticas, e a partir do momento que uma delas não é trabalhada, esse processo não é completo. Com o passar do tempo, as metodologias ativas e as novas TDICS têm ajudado a diminuir as distâncias entre professor e aluno, mas o problema ainda existe”.

Esses fatores limitam a plena implementação das metodologias ativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores para o uso eficiente de recursos

tecnológicos é um desafio contínuo, evidenciado na entrevista realizada.

Considerações Finais

Os resultados do estudo mostram que as metodologias ativas, quando aplicadas ao ensino remoto de inglês, podem aumentar significativamente o engajamento e a retenção de conteúdo por parte dos alunos. Na turma em que foi realizada a observação direta e aplicado o questionário, é possível perceber que a fluência e aprendizado da Língua Inglesa se torna cada vez mais uma realidade, como garante a professora da turma, Ellen Maíra dos Santos Corrêa. Dessa forma, ferramentas como *CANVA*, *Kahoot* e *Worldwall* revelaram-se úteis para gamificar o processo de aprendizagem e torná-lo mais interativo e divertido.

Contudo, a superação das barreiras tecnológicas continua sendo um desafio crucial para a eficácia dessas metodologias. A inclusão digital e a capacitação contínua dos professores são fundamentais para o sucesso do ensino remoto, especialmente em ambientes de menor acesso a recursos tecnológicos. Além disso, o estudo sugere a necessidade de repensar as formas de avaliação no ensino remoto, buscando soluções que sejam mais compatíveis com a flexibilidade e interatividade que o ambiente digital oferece.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- LAKATOS, E.; MARCONI, M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo:Atlas, 1992.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. 2009.
- Minayo MCS. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORAN, J. M. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*. São Paulo: Papirus, 2015.
- PIAGET, J. *A Psicologia da Inteligência*. São Paulo: Zahar Editores, 1970.
- PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.

NOVO FUNDEB E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES: ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ANGICOS–RN

Lívia Maria da Silva Rodrigues

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
livia.rodrigues33386@alunos.ufersa.edu.br

Magnus José Barros Gonzaga

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
magnus.gonzaga@ufersa.edu.br

Resumo: Este estudo analisa os critérios utilizados na seleção de gestores escolares no município de Angicos–RN, através do Edital Municipal n.º 002/2022, na busca de atender às condicionalidades impostas pelo Novo Fundeb. O objetivo é analisar se estes critérios seguem os princípios da gestão democrática, bem como avaliar a participação da comunidade escolar no processo de seleção. A análise apresenta como perspectiva teórico-metodológica o estudo qualitativo por meio de pesquisa documental. Para fundamentar a pesquisa, foram considerados estudos sobre políticas públicas e educacionais, financiamento da educação, bem como o contexto histórico da Educação no Brasil e o edital municipal n.º 002/2022. A análise revelou que os critérios utilizados no edital atendem aos princípios da gestão democrática e estão em consonância com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Base. Ademais, evidencia a determinação do município em cumprir com as exigências do FUNDEB, visando assegurar a excelência e a eficácia dos investimentos na educação básica.

Palavras-chave: Fundeb; Novo Fundeb; Financiamento da Educação.

Introdução

As políticas de fundos são fundamentais para o financiamento da educação básica no Brasil, influenciadas por setores diversos ao longo da história. Quando implementadas corretamente, podem

reduzir desigualdades educacionais ao distribuir recursos financeiros de forma mais equitativa, conforme as necessidades locais. O FUNDEB, criado em 2006 pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, sucedeu o FUNDEF, expandindo o repasse de recursos para toda a educação básica. Em 2020, a Emenda Constitucional n.º 108 tornou o FUNDEB permanente, prevenindo o colapso financeiro das redes públicas de ensino.

Dentre as inovações do Novo FUNDEB estão condicionalidades para a distribuição de recursos, fundamentais para municípios com baixa arrecadação manterem a estrutura educacional. Este estudo examina os critérios de seleção de gestores escolares em Angicos/RN, de acordo com o Edital n.º 002/2022, atendendo à condicionalidade de seleção com base em mérito e desempenho (Art. 14 da Lei n.º 14.113).

Políticas públicas e educacionais no Brasil

A Constituição de 1988 assegura o direito à educação, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. As políticas educacionais, como políticas públicas, são abordagens do Estado para resolver problemas educacionais. Elas são implementadas em ciclos, incluindo etapas de identificação de problemas, formulação, implementação e avaliação.

Theodor Lowi divide políticas públicas em quatro tipos: regulatórias, distributivas, redistributivas e instituintes. No Brasil, políticas redistributivas, como o FUNDEB, buscam reduzir desigualdades sociais, redistribuindo recursos com base nas matrículas e necessidade dos alunos.

A política de Fundos: FUNDEF, FUNDEB e o Novo FUNDEB

O FUNDEF, criado em 1996, foi o primeiro grande fundo de manutenção da educação, focado no ensino fundamental. Em 2007, o FUNDEB substituiu o FUNDEF, cobrindo toda a educação básica. A Emenda Constitucional n.º 108/2020 tornou o FUNDEB

permanente, estabelecendo novas regras para a distribuição de recursos, incluindo a exigência de aplicar 70% dos recursos no pagamento de profissionais da educação.

O Novo FUNDEB visa a melhoria dos indicadores educacionais, exigindo que os gestores escolares sejam selecionados com base em mérito e desempenho. A gestão democrática, envolvendo a comunidade escolar na escolha dos gestores, é um princípio essencial do processo.

Critérios adotados na seleção de gestores escolares em Angicos-RN

O Edital Municipal n.º 002/2022 estabelece os seguintes critérios para a seleção de gestores:

1. **Formação acadêmica:** Exige-se formação em pedagogia, especialização ou cursos avançados na área de Gestão Escolar.

2. **Perfil profissional:** Baseado nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e relacional, conforme a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

3. **Experiência:** Em atividades administrativas e pedagógicas, com validação de um colegiado educacional.

4. **Projeto administrativo e pedagógico:** Deve focar na melhoria da qualidade educacional, gestão democrática e cumprimento das metas do FUNDEB, incluindo a equidade e inclusão no ensino.

Esses critérios buscam garantir que os gestores estejam capacitados para lidar com os desafios da educação moderna, promovendo a qualidade e inclusão na escola pública.

Considerações finais

A análise dos critérios de seleção de gestores escolares em Angicos, sob as exigências do Novo FUNDEB, destaca a gestão democrática como elemento central para o recebimento de

recursos. Embora o FUNDEB tenha avançado no financiamento e valorização profissional, ainda existem desafios na implementação de uma gestão democrática plena. A participação comunitária enfrenta barreiras políticas e culturais, e os municípios devem se adequar às exigências do FUNDEB para aumentar seus repasses.

Pesquisas futuras são essenciais para avaliar a adequação dos processos de seleção e como podem se tornar mais democráticos, promovendo justiça social. A construção de uma gestão escolar verdadeiramente democrática requer esforços contínuos de todos os envolvidos, desde a formulação das políticas até sua execução prática nas escolas.

Referências

ARAUJO, Fádyla Késsia Rocha de. FUNDEF (1996 - 2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. Remuneração docente de educação básica em tempos de austeridade fiscal. 2023. 268 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6400>. Acesso em: 08 abr. 2024.

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

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

_____. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020.

CASTONI, R.; CARDOSO, M. A. S.; CERQUEIRA, L. de B. R. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 280–298, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57633. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57633>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: _____. *Introdução à política brasileira*. São Paulo: Paulus, 2007. p. 203-225.

FERREIRA, M. A. S; OLIVEIRA, R. I. S. O FUNDEB como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 1, p. 253-270, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/57822/31147/254697>. Acesso em: 31 mar. 2024.

FRANÇA, Magna; VALENTE, Lúcia de Fátima. Os desafios do financiamento da educação básica no contexto do novo Fundeb - Profa. Dra. Nalú Farenzena. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 20-28, abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/59868>. Acesso em: 09 abr. 2024.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de políticas públicas no Brasil. *Revista Planejamento e Políticas Públicas (PPP)*, Brasília, n. 21, p. 211-259, ago. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 293 p.

SAVIANI, Dermeval. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação. In: CUNHA, Célio da et al (org.). *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. p. 15-29.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Porto Alegre*, v. 12, n. 16, p. 20-45, jul. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, v. 23, n. 1, p. 53-69, abr. 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Regiane Oliveira Rodrigues

UEMA

regyanejc23@gmail.com

Resumo: Pensar no ensino de História no contexto da educação do campo exige um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currículo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo. O ensino de História deve proporcionar em seu processo de ensino e aprendizagem o contexto da educação do campo, buscando através da práxis pedagógica a afirmação da identidade, de forma que valorize a cultura, a história, as lutas e os movimentos sociais. A pesquisa em desenvolvimento, tem por finalidade compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do campo, articulada a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores apresentada a partir dos movimentos sociais, haja vista a afirmação da identidade dos sujeitos do campo. O trabalho se desenvolve a partir do aporte teórico; Caldart (2012), Arroyo (2004), Molina (2004), Freire (2009), dentre outros, que destacam que os os movimentos sociais devem ser os protagonistas na construção de uma educação para o campo apoiada pelo ensino de História, pois só está habilitado para recriar o contexto histórico, quem compreende e vive tal realidade, que permeia significados em seu cotidiano, que vai além da luta por terra, mas alcança o entendimento e significados das suas linguagens, dos seus valores, das misticas, do espaço histórico em que vive e as demais concepções existentes. O produto que contemplará a pesquisa será um curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, planejado em módulos que serão

instruídos a partir dos saberes culturais do campo e seu contexto histórico, visando atender as reais necessidades dos sujeitos em seu processo de formação.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação do Campo; Formação de Professores.

Introdução

No contexto educacional brasileiro percebemos a educação do campo caminhar em passos lentos, pois até a década de 80 inexistiam políticas públicas que atendessem as especificidades e complexidades do campo, não promovendo o acesso ou manutenção do ensino para as comunidades camponesas. A trajetória histórica desse cenário é marcada por lutas e conquistas, que refletem marcos que registram a história do homem e da mulher do campo, tendo como palco os abusos impostos por ideais neoliberais difundidos por grupos sociais dominantes, que visam a exploração dos camponeses a partir de estratégias de enriquecimento e fortalecimento da estrutura capitalista.

Faz-se necessário uma visão mais ampla do processo educacional, onde todos se sintam parte integrante deste sistema, possibilitando a compreensão das peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades, dinamizando também o processo de formação para além da estrutura física “escola”.

O papel do mediador do processo ensino-aprendizagem é verificável pelo professor do campo, no que tange seus esforços visando uma perspectiva de ideal, principalmente quando observado a disposição no ceder espaços físicos para o funcionamento da escola ou até mesmo sala de aula, locais estes realizados nas casas, igrejas, associações e salões de festa da comunidade quando não se dispõe de escolas.

Pensar em educação do campo e o professor do campo exigem um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma

autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currículo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo. O ensino de História deve proporcionar em seu processo de ensino e aprendizagem o contexto da educação do campo, buscando através da práxis pedagógica a afirmação da identidade discente, de forma que valorize a cultura, a história, as lutas e os movimentos sociais.

A pesquisa tem por finalidade verificar a necessidade de compreender o Ensino de História no âmbito da Educação do Campo, visando a construção do conhecimento histórico e dinâmico numa perspectiva de valorização e afirmação da identidade dos sujeitos do campo. Com intuito de ressaltar a prática docente a partir do diálogo histórico e cultural do campo e os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, utilizando diferentes saberes, linguagens e recursos para viabilizar a contextualização do ensino de história a vida da comunidade camponesa e suas peculiaridades.

Justifica-se a escolha do tema na perspectiva de compreender como os alunos do campo concebem o Ensino de História, como assimilam o conhecimento historiográfico que lhes é ensinado, se há contextualização e como são apresentados os conteúdos trabalhados pelo professor, se existe diálogo com a realidade em que estão inseridos, tendo em vista a afirmação da identidade do homem e da mulher do campo, das lutas, dos movimentos sociais, pois “a fonte geradora da historiografia é a necessária retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração” (MALERBA, 2006, p. 17).

Faz-se necessário uma visão mais ampla do processo educacional, onde todos se sintam parte integrante deste sistema, possibilitando a compreensão das peculiaridades desse espaço, suas especificidades e necessidades, dinamizando também o processo de formação para além da estrutura física “escola”.

Pensar no ensino de História no contexto da educação do campo exigem um olhar com perspectiva na construção de uma educação popular, que tenha o compromisso com as lutas sociais, visando uma autonomia para a educação do campo, sendo vista como veículo indispensável no processo de reforma agrária, não se restringindo apenas para um currículo específico com metodologias e técnicas de ensino, mais firmar um compromisso social, de forma a contribuir com esse conhecimento, a partir dos interesses e necessidades do campo.

Nessa perspectiva, nossa problemática de investigação sustenta-se em compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do campo, levando-nos a refletir sobre alguns aspectos relevantes, tais como: Em que termos o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da Educação do Campo apresenta-se com potencial para atender as peculiaridades do campo? Como se desenvolve o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e de que forma contribui para a afirmação da identidade do campo e seus sujeitos históricos?

Optou-se pela linha de pesquisa Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico, assistida na pesquisa pelo conhecimento historiográfico, materialização e difusão de narrativas do saber histórico escolar e por constituir-se por variados pressupostos da linguagem, possibilitando adentrar no universo da sala de aula e utilizar-se destes pressupostos como produto histórico-social, materializada nas narrativas presentes no espaço escolar dessas linguagens para a interpretação de fatos e acontecimentos históricos. Sendo assim, a pesquisa possibilitará a construção do seu próprio conhecimento histórico e assim elaborar e executar um produto educacional com as referências curriculares para o ensino de História, tendo em vista a utilização de um amplo repertório de materiais didáticos, verbais e não verbais, em direção à pluralização das narrativas.

O trabalho objetiva compreender o processo de ensino e aprendizagem do Ensino de História no contexto da educação do

campo, articulada a valorização da cultura, da história, das lutas e conquistas dos trabalhadores apresentada a partir dos movimentos sociais, haja vista a afirmação da identidade dos sujeitos do campo no processo de construção de linguagens e narrativas firmadas pelo diálogo entre as peculiaridades desse espaço social e seu contexto histórico.

Faz-se necessário uma perspectiva mais ampla no processo de ensino e aprendizagem do ensino de História, à medida que a formação se articula com os demais aspectos referentes a área de atuação dos professores, tendo em vista seus diversos contextos: social, político, econômico, histórico, dentre outros, possibilitando a compreensão das peculiaridades desses espaços, suas especificidades e necessidades, enriquecendo e dinamizando também o processo de formação dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Na perspectiva de compreender o objeto pesquisado é essencial indicar aspectos teórico-metodológicos que o fundamentem. Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa crítica, pois tem-se o intuito de objetivar a compreensão do ensino de História na educação do campo articulado às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não aparentes, partindo-se da percepção dos sujeitos que integram a pesquisa.

Conforme Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa é conceituada como extensão do ofício ou exercício da docência, integrada ao fazer pedagógico do professor, à sua prática, instigada pela curiosidade epistemológica do professor no curso, das indagações e perspectivas de adquirir novos saberes.

Conforme Ghedin e Franco (2008), a pesquisa qualitativa busca identificar as diversas facetas que integram o objeto pesquisado, confrontando os resultados alcançados analisando-os

a partir dos diversos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos.

Para compreender o objeto da pesquisa entende-se como fundamental que se adote uma postura crítica, referenciada na análise bibliográfica e documental, sob o respaldo também de documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica enseja a revisão literária de autores, como Freire (1996), Caldart (2004), Severino (2006), dentre outros. Além dos autores referidos, outros darão suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, principalmente quando debruçada sobre aspectos essenciais, como os pertinentes à recomposição histórica da Educação do Campo, à prática docente, às concepções que permeiam essas dimensões do objeto pesquisado. Assim, a perspectiva teórica será construída na medida do avanço do conhecimento dessas dimensões.

Esta pesquisa seguirá os caminhos de uma pesquisa descritiva e exploratória que, segundo Gressler (1992, p. 295):

[...] é usada para descrever fenômenos existentes. Situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

Pesquisa descritiva, por interpretar e analisar dados e significados que integram o Ensino de História e o conhecimento histórico contextualizado à educação do campo. Exploratório, por esclarecer conceitos sobre o objeto de estudo e promover análises mais precisas e satisfatórias de acordo com a percepção dos sujeitos partícipes.

A pesquisa exploratória,

Tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]. Habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2012, p. 27).

Trata-se quanto aos procedimentos, de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, cujas análises dos instrumentos de pesquisa serão realizados de forma subjetiva e objetiva, dando ênfase ao discurso dos pesquisados sobre a abordagem.

No campo empírico, a pesquisa está sendo desenvolvida em parceria com a SEMED de Bacabal-MA, atendendo algumas escolas da rede municipal de ensino. Com participação de 150 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na educação do campo. Sendo realizado grupos focais, firmando diálogos com os professores da disciplina História e diagnóstico sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação do campo, sustentando indicadores para a estruturação da formação pedagógica. As fases de execução dos módulos da formação estão sendo realizadas de acordo com o planejamento da SEMED de Bacabal-MA.

A pesquisa será instruída a partir da Entrevista Narrativa, onde utilizaremos a abordagem metodológica crítica para análise e tratamento dos dados. Será mantida na pesquisa a abordagem crítica do objeto para análise e tratamento dos dados, compreendidos no ensino de História no contexto da educação do campo articulada às peculiaridades referentes à sua área de atuação, expondo assim aspectos não visíveis, dando voz e partindo-se da visão e leitura dos sujeitos da pesquisa.

A observação, os grupos focais, a entrevista semi-estruturada, a pesquisa bibliográfica e documental constitui, neste estudo, fontes essenciais de coleta de dados como suportes necessários para a consecução dos objetivos propostos e estruturação dos módulos da formação pedagógica que serão aplicados.

Como tangenciado há pouco, tais recursos metodológicos foram postos em prática numa incursão preliminar com o propósito de estabelecer uma aproximação mais concreta com o objeto de estudo. Entretanto, tem-se consciência da insuficiência desse contato inicial que requeria mais aprofundamento, pois como nos diz Kosik (1989) a essência não se mostra de imediato; assim,

pretendeu-se ir nesta pesquisa para além do que revela a mera aparência.

Neste estudo busca-se compreender que a prática deve articular-se ao conhecimento, comprová-lo e ressignificá-lo como uma ação material a refletir diretamente na realidade dos sujeitos, que é dinâmica e que nunca será plenamente conhecida.

Discussão dos dados

Na década de 1990, foram promovidos momentos de debates tendo como pauta principal a educação do campo, com destaque ao I ENERA, realizado no ano de 1997, com a participação efetiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB), dentre outros órgãos representativos.

Tal evento trouxe à baila os desafios para a educação pública que deveria ser pensada a partir da educação do campo, levando em consideração seus diversos contextos, apontados a partir da cultura, identidade e história como bandeira de luta, sendo promovida uma nova agenda que destacava a proposta pedagógica do campo. Realizada, portanto, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o MST.

De acordo com Souza (2006, p.70):

A Articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da Articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs.

A união de forças pelos diversos representantes exprime a preocupação na oferta de uma educação que desempenhe a sua função social a partir da valorização dos sujeitos do campo.

Com a educação do campo em pauta, o poder público reconheceu a necessidade de contemplar a legislação específica brasileira para o ensino no campo, aprovando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002) no ano de 2002, constituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em parceria com a Câmara de Educação Básica. (BRASIL, 2002).

Neste período foram possíveis alguns progressos, com destaque ao ano de 1998 com o PRONERA; logo após, no ano de 2002, a grande repercussão da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo criada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a mais recente conquista o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que trata do PRONERA e a política de Educação do Campo, aprovada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Tais diretrizes norteiam a organização do projeto institucional da educação do campo, baseada na legislação brasileira que visam à adequação nas modalidades de ensino, conforme trata em seu artigo:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Sendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo um dos principais registros legais constituído para fundamentar as

políticas educacionais e práticas docentes da educação específica para a realidade do campo (BRASIL, 2002).

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), os artigos que integram as diretrizes operacionais abordam o contexto da vida e identidade do campo e seus sujeitos históricos, promovidos a partir da organização pedagógica evidenciada pela flexibilização do calendário escolar e na promoção da aprendizagem em seu rico espaço social, primando pela igualdade e isonomia na oferta do ensino de qualidade.

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças eo direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1996).

A Educação do Campo caracteriza um fenômeno histórico nacional, contemplado pelo protagonismo das organizações advindas do campo, protagonismo que incide sobre as políticas públicas educacionais e vem ao encontro dos interesses das comunidades camponesas. São organizações que têm como finalidade a expressão dos direitos constitucionais garantidos, que remetem às lutas sociais, ao trabalho, à cultura e ao embate entre propostas do campo como espaço histórico-cultural e a perspectiva de exploração do campo e de seus sujeitos a partir das intencionalidades que atendem aos anseios do mercado como projeto do país.

Conforme Freire (2012, p. 25), que afirmava ser somente possível se compreender o contexto por meio da sua própria

historicidade, no entanto, "não há atualidade nacional que não seja processo histórico".

Segundo Caldart (2004, p. 16):

Inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocam a "bandeira em marcha", é abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto mais for realizado de modo coletivo.

Nessa dinâmica, o ideal seria o professor do campo atender a perspectiva da construção do conhecimento articulada aos processos históricos e de lutas que reafirmam a identidade de um povo, permitindo a leitura de mundo, para assim intervir na realidade ao qual estão inseridos.

Destarte, os principais elementos aqui analisados são: a compreensão da formação inicial do educador do campo e suas principais dificuldades nesse processo, na promoção de um espaço de construção favorável ao conhecimento e aprendizagem; a partir da valorização das representações sociais "do" e "no" campo espaço de construção favorável ao conhecimento e aprendizagem; a partir da valorização das representações sociais "do" e "no" campo.

Caldart (2004, p. 33) a esse respeito, destaca que a educação do campo enseja uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo a identidade do meio rural. "Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar".

Trabalhar a pesquisa partindo do aspecto histórico fundamentado por um novo paradigma de educação do campo que ainda está em construção, mobilizado pelos movimentos sociais

nas décadas de 80 e 90, rompendo com o esteriótipo estabelecido à educação rural, é um aspecto que deve ser levado em conta num trabalho dessa natureza. Tentando, assim, descaracterizar conceitos e concepções pré-estabelecidas quanto à superioridade propagada da educação da cidade em relação à do campo.

A educação do campo reflete o ideal da reforma agrária, da agricultura camponesa e as da agroecologia popular; assumindo uma postura que luta contra a visão capitalista, desmistificando o campo como local de mão-de-obra barata a serviço do mercado. Aluta dos movimentos sociais por uma educação do campo não almeja somente o direito à educação, mas o direito de acesso no e do campo, que de acordo com Caldart (2004, p. 320) é definida como: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Ainda que a Educação do Campo caminhe em busca do seu reconhecimento, transitando no “campo de batalha”, visando lutar por suas políticas públicas, suas relações se vinculam ao espaço das contradições no âmbito da questão agrária em disputa, percorrendo a estrada dos objetivos e da concepção de humanidade, educação, de sociedade, de campo e política de Estado, que se desenham a partir das políticas neoliberais.

A expressão dos confrontos que norteiam as contraposições em que se consolida a educação do campo reforça a compreensão de que são os camponeses em seu coletivo, os sujeitos que hoje qualificam o polo assumido pelas contradições. Sob a pressão do capitalismo, os camponeses confrontam essa lógica fundamental de exploração, em caráter de resistência em respeito ao campo e à vida social.

A garantia dos direitos da comunidade camponesa se concentra no campo de conflitos e muita resistência, pois somente a partir da mobilização e organização da classe trabalhadora representada pelo MST, foi possível sua inserção nas políticas públicas. Mesmo com os grandes avanços no cenário educacional

ainda nos deparamos com diversos entraves, como a legislação, saneamento básico, estruturas das escolas do campo, dentre outros.

O MST foi o preconizador do Movimento Por Uma Educação do Campo na promoção de espaços de discussões e trocas de experiências que enriqueceram as práticas educativas e organizacionais que alicerçaram a Educação do Campo, sendo tratado no decorrer desta seção.

A consolidação do Movimento Por Uma Educação do Campo integra alguns aspectos que norteiam a proposta educacional do MST que contribui de forma positiva na elaboração das concepções que instituem a Educação do Campo, compreendendo as reflexões inerentes às especificidades e lutas do movimento social como sujeito pedagógico, estabelecendo diálogo com o setor educacional.

Por consequência, verificam-se as políticas públicas da educação do campo instaladas em duas instâncias: uma sendo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, representado pelo PRONERA e a outra o MEC, através das normas que regulamentam a Educação do Campo, tais como: Resolução CNE/CEB 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Decreto 3.276/1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica evidenciando em seus artigos 2º e 3º uma estrutura curricular que atenda as especificidades multidisciplinares em campos específicos de conhecimentos, dentre outras legislações.

Os movimentos sociais se estabelecem representados pelos sujeitos do campo produtores de direitos e contribuindo no esbalecimento de leis e políticas públicas educacionais, de trabalho e promoção de renda para a agricultura familiar. Os êxitos presenciados a partir dos movimentos de lutas contínuas e conquistas, trazem como um dos exemplos a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, presente na Resolução nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculada ao Decreto nº 7326/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu o PRONERA como instrumento de promoção de políticas públicas para a educação do campo.

Na elaboração do documento base da I Conferência, concluído em 1998 elevado a debate nos encontros estaduais anteriores ao evento nacional, foram apresentados os argumentos que representariam a nova concepção de educação do campo, antes denominada Educação Rural.

Segundo Caldart *et al.* (2012, p. 260), apresenta-se uma nova concepção:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

Percebemos uma contraposição referente à terminologia e seus próprios conceitos, no que diz respeito à ampliação do público a que se refere a população do campo com paradigma do contexto rural como apêndice produtivista. Portanto, ultrapassa o sentido da mudança terminológica assumindo novas perspectivas ao seu público, contextualizado a aspecto sociocultural de relação proximal com os demais processos intimamente conectados aos movimentos de lutas que o constituiu.

A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que os processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p. 33).

O que rege a concepção de educação do campo ultrapassa o simples conceito de contradição da educação rural, pois a primeira é consolidada nas lutas e movimentos sociais, definindo uma

identidade de classe, somada ao protagonismo dos trabalhadores do campo, que vivem e fazem história na promoção das ações propostas pela pedagogia da terra em respeito ao seu legado histórico e à família camponesa.

Para Caldart *et al.* (2012, p. 15), a valorização do campo, nos leva ao universo de possibilidades:

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

As diversas combinações que moldam as estruturas e diretrizes da educação “do” e “no” campo, tornam esse espaço rico, definido na construção coletiva de lutas, por se apresentar uma educação “de” e “em” movimento, não engessando as formas e especificidades inerentes e almejadas por ela. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizado no período de 15 a 17 de agosto de 2017, em Brasília, apresenta no seu manifesto à sociedade brasileira:

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, percebe-se as intencionalidades na formação da identidade dos sujeitos que integram as políticas públicas de educação do campo, vinculadas aos interesses e representatividade dos trabalhadores camponeses, respeitando suas diversidades e fortalecendo o movimento de classe.

Pelo fato da concepção de educação do campo estar em transição na década de 80, por levar em consideração seu conceito balizador, que é a democracia, verifica-se que ela não atende somente uma estrutura de política pública advinda de gabinetes ou literaturas, mas do próprio campo e seus sujeitos.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

A extensão ainda lenta, mas perceptível a partir das experiências e do efetivo exercício da cidadania que a educação do campo vem promovendo, repercute em todo o território brasileiro, na medida que se observa a atuação do PRONERA, evidenciando a dignidade ao trabalho e à educação de qualidade como garantia aos sujeitos do campo.

O Ensino de História no contexto da educação do campo deve promover um ambiente escolar fértil às aprendizagens, promovendo vivências e circunstâncias onde os alunos possam fazer e compreender a leitura de mundo, indispensáveis na promoção de mudanças. Caso não exista a sintonia entre o ensino e o conhecimento, a aprendizagem não produzirá seus efeitos, servindo apenas para acumular o que foi aprendido no campo da dimensão da educação bancária, para fins de aplicação. Portanto, a educação do campo e seus professores precisam ter propostas pedagógicas específicas sobre o que vai e se deve ensinar, promovendo uma aprendizagem significativa, pois, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido” (FREIRE, 1983, p. 16).

Compreender o movimento através do ensino de História contextualizado a realidade do campo resignifica a si mesmos, enquanto sujeitos históricos e políticos, admitindo para a coletividade um projeto histórico de sociedade, a partir da leitura de mundo.

Segundo Caldart (2004), a concepção de Educação do Campo advém da contradição de classe existente no campo pois alguns

autores defendem a incompatibilidade existente entre agricultura capitalista x educação do campo, pelo fato da primeira ser o alimento do mecanismo que promove a exclusão e morte dos camponeses, que são os protagonistas da segunda.

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil (FONEC, 2020).

Os argumentos que nortearam as discussões em torno da mudança da terminologia Educação Básica do Campo para Educação do Campo se fortalecem nos debates no ano de 2002, com referência ao Parecer nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e com a ampliação da marcha de ampliação dos movimentos sociais e sindicais envolvidos.

Na perspectiva de identificar a concepção de educação em que se constitui a educação do campo, percebemos sua compreensão no que Saviani (2010) especifica como teoria crítica da educação, fundamentada na compreensão da educação como processo de humanização do homem pela apropriação dos elementos culturais historicamente construídos e acumulados por ele.

Há uma aproximação com a Pedagogia do Movimento, sistematizada por Caldart e por Paulo Freire que influenciou a prática pedagógica a partir dos temas geradores promovendo uma reflexão crítica da realidade.

Este projeto reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento*, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história [...]. A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas [...] (CALDART, 2004, p. 155).

Caldart *et al.* (2012, p. 148), responsáveis pela sistematização da “Pedagogia do Movimento”, intitulada pela praxis pedagógica. Esta pedagogia, repensa as ações educativas originadas das raízes do Movimento Social, alicerçada no projeto de transformação do homem da sociedade. Objetiva, portanto, uma formação pedagógica vinculada à Pedagogia do Movimento, promovendo a formação reflexiva crítica dos sujeitos que vivem “do” e “no” campo, além de promover a reflexão sobre a expropriação do meio de produção e a condição dos trabalhadores do campo vinculados à exploração do sistema capitalista.

Conforme Caldart (2004), três pilares fundamentaram a Pedagogia do Movimento: a primeira se constitui das experiências trazidas pelos sujeitos militantes do MST; o segundo se molda no Movimento, os princípios, ensinamentos e projetos defendidos; e o terceiro, se apresenta pelos elementos da teoria pedagógica defendida pelos educadores que orientavam o MST, com destaque aos estudos de Paulo Freire, pensadores e pedagogos socialistas.

Tornando evidente na Pedagogia do Movimento os princípios filosóficos sistematizados, tais como: uma educação que vise a transformação social; que forma para o trabalho e cooperação; vinculada às dimensões da formação humana, que prima por valores humanistas e socialistas, permitindo o processo contínuo de formação/transformação dos sujeitos (MST, 1997), tais princípios se expressam de formas variadas, que o Movimento institui a partir da proposta político-pedagógica:

Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade e os valores humanistas e socialistas (MST, 1997, p.6).

Interessante ressaltar que Paulo Freire foi um grande influenciador na prática pedagógica das escolas, onde se fundamentou a sua metodologia baseada em temas geradores. Pois o contexto político-pedagógico freiriano foi articulado aos desafios

da construção de um projeto educativo de emancipação do MST. Tal estruturação, em diálogos propostos pela teoria freiriana travados nas experiências evivências dos sujeitos, definiu o método de estudo, levando em consideração a realidade do aluno, o universo local como conhecimento prévio a ser explorado, entre outras abordagens.

Para Freire (2009), o processo de emancipação acontece a partir do rompimento da perspectiva fatalista que se estende a partir da história, promovendo uma leitura crítica da sua realidade enquanto sujeito. Ler exige a crítica reflexiva através do ato de questionar, sobre o que está posto e reconhecer-se como protagonista da sua cultura e história. Segundo Freire (2005, p. 85): “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”.

A proposta pedagógica de Freire revolucionou a educação na década de 60 por propor como método de alfabetização o cenário de vivência na promoção do diálogo da aprendizagem, realizada através da realidade do aluno, pois é respeitando o repertório do aprendiz que se alcança a visão crítica de mundo e a transformação da realidade. Para Freire (2009, p. 102):

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com queo educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

A Educação do Campo se destaca como perfil específico de um povo que vive “do” e “no” campo, representada com fruto de lutas emanadas dos movimentos sociais, um povo que vive e faz história, sendo essencial o reconhecimento nas estruturas dos componentes curriculares que norteiam essa política educacional integrada ao projeto institucional, que deve estabelecer relações com a

comunidade local, órgãos normativos e demais setores sociais, vislumbrando uma gestão democrática efetiva e eficaz.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), já apresenta a educação como direito básico e garantido a todos. Reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que reconhece as diversidades culturais e históricas e estabelece as adaptações pedagógicas na perspectiva de enriquecer e valorizar tais peculiaridades, evidenciadas em seus artigos que tratam da organização escolar. No entanto, mesmo com todo aparato legal que rege a legislação educacional brasileira, as escolas rurais não foram alcançadas com êxito, continuando a ser atendidas de forma precária.

Conforme retrata o artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que visa atender as peculiaridades dos sujeitos do campo e a realidade local, conforme específica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

Sendo possível verificar a necessidade da adequação da unidade escolar local, de forma que seja estruturada uma organização escolar que privilegie toda a realidade e comunidade rural, beneficiados desde o calendário escolar e alternância, sem haver o comprometimento na carga horária estabelecida.

O artigo 26, da referida Lei contempla a diversidade apresentada pela realidade regional e local (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o *caput* deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

O sistema educacional de ensino deve integrar aos currículos educacionais aspectos que atendem as diversidades culturais, históricas, econômicas, dentre outros fatores alcançados pela realidade social. Abrangendo os públicos que compõem a comunidade escolar e o corpo discente, com ações que resguardem os cuidados com as crianças a partir dos seus componentes curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, visa contemplar a política educacional brasileira prevista para nortear toda a educação básica e como documento oficial deve ser referência nas práticas articuladas propostas no planejamento e na estruturação do currículo nacional. O registro oficial garante

direitos básicos no desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo educacional, integradas às práticas articuladas aos saberes e fazeres das crianças a partir dos conhecimentos prévios.

Na perspectiva desse documento, as crianças precisam compreender a leitura de mundo, vivenciar e refletir sobre o que está à sua volta, constituindo hipóteses e narrativas sobre o seu cotidiano e suas representações simbólicas. Propostas a partir dos campos de experiências estimuladas pelas práticas sociais e culturais, derivadas das suas múltiplas linguagens, assistidas pelas diversidades culturais existente no contexto escolar. Como afirmam os seguintes artigos das diretrizes operacionais:

Art. 9º. As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

O ensino de História no contexto da educação do campo deve contemplar em sua prática pedagógica as especificidades do seu espaço de atuação, a identidade do campo, dos seus sujeitos históricos, suas concepções, e os potenciais históricos e culturais locais, vê assistida a comunidade camponesa e como reflexo a qualidade do ensino e a valorização do processo ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa contemplar a política educacional brasileira prevista para nortear toda a educação básica e como documento oficial tornou-se referência nas práticas articuladas propostas no planejamento e na estruturação do currículo nacional. O registro oficial se apresenta pautado em 10 competências gerais, que gerem direitos básicos no desenvolvimento de competências e habilidades a serem

desenvolvidas ao longo do processo educacional, integradas às práticas articuladas aos saberes e fazeres das crianças a partir dos conhecimentos prévios. Conforme descreve:

Os campos de experiências incluem as práticas sociais e culturais das crianças e as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis. Trata-se de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (BRASIL, 2015, p. 21).

Na perspectiva desse documento, as crianças precisam compreender a leitura de mundo, vivenciar e refletir sobre o que está à sua volta, constituindo hipóteses e narrativas sobre o seu cotidiano e suas representações simbólicas. Propostas a partir dos campos de experiências estimuladas pelas práticas sociais e culturais, derivadas das suas múltiplas linguagens, assistidas pela BNCC. No artigo 28, a LDB nº 9.394/96, estrutura as seguintes adaptações para as escolas do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao elencar as diversas necessidades de adequações na organização e metodologia pedagógica, compreende os elementos do cotidiano da vida no campo, respeitando as atividades agrícolas e valorização de um povo que vive e tem vida no campo, além de contemplar o trabalho que envolve a realidade das famílias e que perpassam gerações.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi considerada uma das mais importantes conquistas, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação,

CNE/CEB Nº 1, de 2002. São apresentadas como diretrizes para a educação nacional que fortalecem a Educação do Campo, objetivando adequar:

[...] o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

No que trata o Artigo 2º, em seu paragrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevalecem os princípios que fundamentam a identidade das escolas do campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como documento oficial, estão vinculadas às normas que regem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentada pela Lei nº 9.394/96, na perspectiva que integra o diálogo prático pedagógico em atendimento à diversidade do campo, conforme reza em seu artigo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e odireito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos,econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 37).

Em sintonia com os princípios que integram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os direitos e garantias fundamentais que constituem a nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vêm considerar as especificidades do campo e principalmente a vida no campo, tendo em vista a estrutura organizacional do calendário escolar, a identidade do homem e da mulher do campo, o trabalho, a cultura, a história, os tempos de aprendizagem com adaptações vinculadas às atividades agrícolas, e suas demais especificidades.

A Educação do campo se situa na dimensão e extensão do campo, considerado como território de democratização da população brasileira e inserção e interação social, que projeta sujeitos históricos, sociais e de direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12). Para Hage (2005, p. 1),

A Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio territorial do campo no Brasil.

Ao pensar em Educação do Campo devemos considerar as pessoas como sujeitos sociais e o campo como espaço rico em seu contexto histórico, desmistificando o meiosomente como campo de exploração, como terra sem dono, sem legado histórico-cultural, pois os sujeitos do campo integram uma coletividade que busca o pleno exercício de seus direitos.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), os movimentos sociais devem ser os protagonistas na construção de uma educação para o campo apoiada pelo ensino de História, pois só está habilitado para recriar o contexto histórico, quem compreende e

vive tal realidade, que permeia significados em seu cotidiano, que vai além da luta por terra, mas alcança o entendimento e significados das suas linguagens, dos seus valores, das misticas, do espaço histórico em que vive e as demais concepções existentes.

Os movimentos sociais devem ser considerados no ensino de História de essência educativa, pois nascem de uma perspectiva coletiva, de mobilização e lutas sociais, contemplando a formação do homem como ser social, constroem na sua prática a ação política, na busca da efetivação dos seus direitos e deveres na condição de cidadãos, expressas pelas conquistas manifestadas nas lutas por políticas públicas que alcancem os sujeitos do campo e atendam as suas necessidades, a partir do respeito e valorização desse espaço social.

Como base aos conhecimentos históricos construídos no percurso do processo de ensino e aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino da História e Geografia (BRASIL, 1997, p. 20) explicita:

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se, a saber, repetir as lições recebidas.

Nesse contexto, é válido se repensar o ensino de História considerando sua perspectiva histórica e os seus diversos desdobramentos nos processos de formação apresentados no decurso temporal, incumbindo a esse profissional a atualização constante da identidade vinculada a sua prática docente, atendendo de forma satisfatória o contexto a comunidade escolar do campo.

Considerações finais

Ao pensar em Educação do Campo devemos considerar as pessoas como sujeitos sociais e o campo como espaço rico em seu contexto histórico, desmistificando o meiosomente como campo de exploração, como terra sem dono, sem legado histórico- cultural, poisos sujeitos do campo integram uma coletividade que busca o pleno exercicio de seus direitos. A educação do campo se firma em raízes de cultura camponesa, que tem todo o direito de viver “do” e “no” campo, que devem ser fortalecidas no enino de História, reafirmando uma identidade que nasceu de um povo que vive e faz história todos os dias, em defesa da justiça e dignidade.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação docampo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23dez. 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- BRASIL. **O Decreto nº 7326/2010**. Estabelece a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 20 de mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum>.

mec.gov.br/documento/BNCCapresentacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.89-131.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete (Org.) et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FÓRUM. NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC) **Em defesa do prônera e do direito à educação do campo**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campodenunciaextincao-do-pronera/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paze Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

GLESSER, L. **Pesquisa Pedagógica: uma introdução**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In*: HAGE, S. M. (org.).

Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Ed. Gutemberg, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MALERBA, J. Teoria e história da historiografia. *In*: MALERBA, Jurandir. **A história escrita:** teoria e história da Historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST. Porto Alegre: MST, 1997 (**Caderno de Educação, n. 8**).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. *In*: BARBOSA, R. L.L. (org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:IMPLICAÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA

Carla Daniele Souza Chaga

UEMA

carlla-chagas@hotmail.com

Resumo: O presente resumo é resultado de uma dissertação, foco cujo objetivo foi analisar o papel do gestor escolar no âmbito das ações realizadas na escola, buscando apreender possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da educação na rede pública municipal de São Luís – MA. A análise levou em conta os princípios da gestão democrática, definidos na Constituição de 1988 e na LDBEN 9.394/96. Em sua especificidade, o estudo buscou evidências de uma possível relação entre o trabalho do gestor escolar e a organização dos espaços/tempos escolares, considerando, nesse âmbito, a organização do trabalho pedagógico, o processo ensino-aprendizagem e com a qualidade da educação, à luz dos princípios que orientam processos e práticas da gestão democrática, definidos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9.394/96.

Palavras-chave: Educação; Gestão Escolar democrática; Qualidade da Educação.

Introdução

A qualidade da educação básica tem sido um desafio posto aos sistemas públicos de ensino e, em igual medida, à gestão de escolas públicas, notadamente a partir dos anos 1990, momento inicial de importantes reformas na educação brasileira, impulsionadas pela LDBEN 9.394/96, tendo em conta o princípio constitucional do dever do Estado de garantir o acesso com padrão de qualidade, além da gestão democrática da escola pública. Assim posto, este texto constitui um recorte da pesquisa que buscou analisar se o

trabalho do gestor escolar, no âmbito das ações realizadas na escola, contribui para a melhoria da qualidade da educação escolar na rede pública municipal de São Luís/MA.

A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, e adotou como procedimentos observação sistemática, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Contou com a participação de 2 gestores escolares e 9 professores de duas escolas pertencentes à rede de ensino pública municipal de São Luís, escolhidas com base no IDEB auferido na série

2015, 2017 e 2019, tendo uma escola apresentado um Ideb favorável em relação às metas projetadas pelo MEC, enquanto a outra não atingiu as metas quanto a esse índice.

Resultados e discussão

Uma incursão histórica no tema da gestão escolar, em momentos embora distintos, mas complementares, abarca o período que vai das primeiras décadas do século passado, quando o termo utilizado era administração escolar, até a promulgação da CF de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e, igualmente, estabelece os princípios fundantes da gestão democrática da educação e das escolas públicas. Nessa trajetória, a figura do diretor, bem como o seu papel, se reconfiguram, seguindo a tendência reformista da educação, principalmente atribuindo novos papéis à escola e à sua gestão.

A partir do momento em que o processo de industrialização tornou-se mais relevante e exigente, inicia-se o período em que são requeridos trabalhadores mais desenvolvidos na leitura, na escrita e nos cálculos (RIBEIRO, 1991). No dizer desse autor, é importante apontar que, diante das condições propostas, foi preciso ampliar a oferta de escolas públicas, impondo ao seu sistema de gestão novas demandas, particularmente ao trabalho do gestor escolar, passando a lhe ser exigido articular e liderar a equipe escolar além de fazer articulação entre a escola e a família em torno da busca por resultados no desempenho acadêmico dos estudantes.

O uso do termo gestão escolar, portanto, foi empregado no ambiente escolar para superar as limitações do termo administração escolar, atribuindo-lhe um conceito abrangente e contemporâneo, como apontado por Luck (200, p.24), ao definir gestão escolar

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo.

Depreende-se que a gestão democrática da educação e da escola pública implica ampla participação da comunidade, sendo o trabalho do gestor é essencial para que as metas de qualidade na educação sejam alcançadas, sejam aquelas projetadas Ideb, sejam outras defendidas pelo próprio sistema de ensino e/ou de gestão escolar. Com esse olhar os resultados alcançados pela pesquisa, trazidos nesse recorte, levam em conta o IDEB como indicador oficial da educação básica pública.

Os resultados das avaliações vêm oferecendo subsídios à adoção de políticas educacionais, com vistas ao enfrentamento dos problemas presentes no atendimento educacional dos sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar, nas duas escolas pesquisadas, aparece associado à elevação desse índice, o que coloca as escolas no âmbito dos indicadores alcançados pela rede como um todo. Os Quadros a seguir apresentam a série histórica do IDEB da rede pública municipal de São Luís.

Quadro 1 - Metas e Resultados do Ideb do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de São Luís

4ª série/ 5º ano	IDEB Municipal de São Luís- Resultados e Metas								
SÃO LUÍS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Projetados	*	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Resultados do Ideb	3.6	4.0	4.3	4.2	4.1	4.5	4.6	5.1	*

Fonte: A autora, a partir da base dos dados do INEP (2022)

Quadro 2 – Metas e Resultados do Ideb do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Rede Pública Municipal de São Luís

8ª série/ 9º ano	IDEB Municipal de São Luís- Resultados e Metas								
SÃO LUÍS	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Projetados	*	2.9	3.0	3.3	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9
Resultados do Ideb	2.9	3.5	4.1	3.9	3.7	3.9	3.8	3.9	*

Fonte: A autora, a partir da base dos dados do INEP (2022).

Os Quadros 5 e 6 apresentam as metas projetadas e os resultados alcançados no IDEB, na série histórica. Observando os resultados de 2019, o QEdU firma que só 45% dos estudantes do 5º ano estão com a aprendizagem adequada no componente Língua Portuguesa, enquanto em Matemática, o percentual ainda é menor, com apenas 30% dos estudantes dos anos iniciais com a aprendizagem adequada.

Quando se observam os resultados do ensino fundamental anos finais, em específico os estudantes do 9º ano, os resultados são impactantes, pois apenas 25% deles estão desenvolvendo as habilidades previstas para essa etapa no componente da Língua Portuguesa e, em relação à Matemática, o percentual é quase insignificante, pois apenas 8% dos estudantes demonstram a aprendizagem adequada nesse componente curricular. Ao analisar a série histórica dos dados educacionais da rede pública municipal

de São Luís, constatamos que é preocupante o seu Índice de Desenvolvimento Educacional.

Diante dessa breve análise dos dados apresentados aqui, compreendemos que a rede pública de ensino municipal de São Luís não tem garantido um ensino de qualidade para todos os estudantes. Torna-se importante relembrar que a estrutura física das escolas não está adequada, e a falta de alguns espaços como bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros, tira dos professores e dos alunos um contato maior com experiências exitosas.

No que tange às escolas pesquisadas, a análise acurada dos dados nos permite afirmar que ainda há uma distância a ser superada para garantir o que está afirmado tanto na legislação educacional quanto no PNE (2014/2024) ao definir as bases da gestão democrática da escola pública. A própria escolha dos gestores das escolas pesquisadas contraria o que propugna a Meta 19 do PNE (2014/2024), cuja efetivação dos critérios para ingresso no cargo já devia estar plenamente em vigência no sistema público do município de São Luís.

Considerações finais

Os resultados alcançados por este estudo não nos autorizam a afirmar sobre as contribuições do trabalho do gestor das escolas pesquisada para a qualidade da educação, tendo em conta, além das evidências já apontadas, os resultados do Ideb aferidos pelas escolas não alcançaram elevação significativa face às Metas projetadas pelo MEC. Nesse sentido, o papel do gestor, levando em conta a concepção que adota sobre gestão escolar e o trabalho que realiza no âmbito das suas atribuições, constitui o amálgama que pode ou não catalisar forças, ideias e concepções em torno de trabalho educativo escolar com vistas ao cumprimento dos dispositivos constitucionais no que se refere ao direito à educação e à gestão democrática da escola pública quanto à sua oferta e à qualidade da educação oferecida.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm: Acesso em: 11 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 1998.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensão de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- QEDU. **Aprendizado dos alunos São Luís**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2111300-sao-luis>. Acesso em: 24 fev.2022.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/ 1973)**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

O CASO CAJARI: MUNICÍPIO DOS PROGRAMAS MAIS EXTENSÃO UEMA E MAIS IDH – MA – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Eric Davi Coelho Lobato

UEMA

ericlobatooo12@gmail.com

Karoliny Reis Pereira

UEMA

karolreis Pereira28@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é resultado do estudo de caso, cuja metodologia foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica e documental acerca do município de Cajari – MA, e dos Programas Mais Extensão UEMA e Mais IDH – MA – Índice de Desenvolvimento Humano do Maranhão. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o Programa de Capacitação de Microempreendedores do Programa Mais IDH do Estado do Maranhão, com enfoque para o município de Cajari – MA. Com o tema deste estudo voltado para a elevação do IDH do município de Cajari – MA, a questão norteadora desta pesquisa é: como os indicadores educação e renda, podem afetar o IDH do referido município? Além desta análise, pretende-se elaborar estratégias de elevação da qualidade associando ações para estudantes do nono ano do ensino fundamental e ensino médio como forma de capacitar e qualificar mão-de-obra para atuar no próprio município, gerar oportunidade de emprego e renda para os jovens aprendizes, enriquecer suas experiências profissionais e favorecer as micro e pequenas empresas locais.

Palavras-chave: Cajari-MA. Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Educação. Renda.

Introdução

O presente trabalho busca analisar "O Programa de Capacitação de Microempreendedores nos Municípios do Programa Mais IDH do Estado do Maranhão", tendo foco objetivo no estudo do município do Cajari, focando no desenvolvimento econômico e educacional do ensino fundamental e técnico. Para que possamos formular um problema no qual basearmos uma pesquisa, é necessário que levemos em consideração que o pesquisador esteja envolvido, tanto direto com indiretamente na realidade em que apresenta uma situação que precisa ser esclarecida (TRIVINOS, 2009).

Os dados do INEP, referentes ao ano de 2018, mostram que no município de Cajari não existe tempo integral para os alunos da rede municipal. O Governo Federal nos últimos anos vem realizando avaliações sistemáticas no intuito de mensurar a qualidade do ensino, estabelecendo indicadores de desempenho, o mais o usado é o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O tema que norteou este estudo de caso foi a elevação do IDHM do referido município, com vistas a melhoria dos seus indicadores socioeconômicos. Sendo assim, o objetivo principal foi analisar os indicadores atuais que tratam a respeito da área econômica e educacional, no que diz respeito ao ensino fundamental e técnico, bem como apresentar sugestões que possam elevar os indicadores socioeconômicos referentes a estas variáveis. O problema de pesquisa que serviu como ponto de partida para esta produção acadêmica está expresso nas questões a seguir: quais as estratégias que podem ser adotadas no sentido de melhorar os índices de desenvolvimento do município de Cajari a respeito da renda e da educação? Quais os possíveis reflexos positivos que o aperfeiçoamento do ensino fundamental e técnico podem trazer para Cajari e melhorar os números que tratam sobre emprego?

A hipótese levantada foi que, a partir da qualificação e preparação dos estudantes para ingresso na universidade e para o mercado de trabalho, o próprio município poderia dispor de mão de

obra qualificada e abrir mais postos de emprego, além da promoção de concursos públicos e seletivos para atuar no ensino técnico.

Metodologia

Nosso estudo se baseia então no estudo do plano do governo 2021 a 2024, com foco no desenvolvimento econômico e educacional do ensino fundamental e técnico, assim como também em alguns estudos teóricos relacionados ao município em questão, auxiliados pelos números e dados de instituições como IBGE e IDHM para que possamos desenvolver um estudo de caso que tem como pretensão buscar formas de viabilizar a melhoria socioeconômica do município Cajari o qual estão focados nossos esforços. Sendo assim, estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Discussão dos dados

Cajari é uma cidade de Estado do Maranhão. Os habitantes se chamam cajarienses. O município se estende por 662,1 km² e contava com população estimada de 19.451 habitantes de acordo com os últimos dados (IBGE, 2020). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o PIB per capita do município (2018) é de R\$ 5.351,20 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010] é de 0,523. Mais alguns dados divulgados pelo IBGE são:

- Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2018]: 1,5 salários-mínimos;
- Pessoal ocupado [2018]: 742 pessoas;
- População ocupada [2018]: 3,8%;
- Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]: 96,4%;
- IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]: 4,1;

- IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]: 3,6;
- Matrículas no ensino fundamental [2018]: 3.651 matrículas;
- Matrículas no ensino médio [2018]: 627 matrículas;
- Docentes no ensino fundamental [2018]: 288 docentes;
- Docentes no ensino médio [2018]: 26 docentes;
- Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]: 53 escolas;
- Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]: 2 escolas;
- Mortalidade Infantil [2017]: 15,75 óbitos por mil nascidos vivos;
- Estabelecimentos de Saúde SUS [2009]: 5 estabelecimentos;
- Esgotamento sanitário adequado [2010]: 4,3%;
- Arborização de vias públicas [2010] : 28,6%;
- Urbanização de vias públicas [2010]: 2,9%;
- Bioma [2019]: Amazônia.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano foi criado para enfatizar que as pessoas e suas capacidades devem ser os critérios finais para avaliar o desenvolvimento de um país, não apenas o crescimento econômico. O IDH também pode ser usado para questionar as escolhas de políticas nacionais, perguntando como dois países com o mesmo nível de Renda Nacional Bruta (RNB) capita podem ter resultados de desenvolvimento humano diferentes. Esses contrastes podem estimular o debate sobre as prioridades das políticas governamentais.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Entretanto, o IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os

indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros.

O IDHM ajusta o IDH para a realidade dos municípios e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no Brasil. O IDHM é um índice composto que agrega 3 das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda.

ITENS	VARIÁVEIS	AÇÕES A DESENVOLVER	PERÍODO	RESULTADOS ESPERADOS
1.	Educação	Criação de cursos profissionalizantes em parceria com micro e pequenas empresas de Cajari, desenvolvidos nas escolas de nível médio.	01/2025 a 12/2027	➤ Qualificação concomitante subsequente de 95% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio. ➤ Absorção de 95% dos estudantes formados pelas MPES de Cajari.
2.	Renda	Criação de postos de trabalho para absorção dos estudantes egressos dos cursos profissionalizantes.	07/2025 a 12/2027	➤ Participação de 98% das MPES do município de Cajari. ➤ Aumento de 40% dos postos de trabalho

PROGRAMA DE GESTÃO PROFISSIONAL

❖ OBJETIVOS:

➤ Qualificar os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, para que, ao final destes dois níveis de ensino, já

possuam uma formação que possibilite sua entrada no mercado de trabalho local;

- Estabelecer parcerias com a Secretaria Estadual – SEDUC e com a Secretaria Municipal de Cajari na realização e regulamentação dos Cursos Profissionalizantes, bem como a promoção de seminários, workshops e demais eventos para o esclarecimento dos estudantes sobre a importância desta formação e seu papel enquanto cidadão participante do desenvolvimento do município;

- Aumentar os números de postos de trabalho no município, garantindo sustentabilidade local.

- ❖ PERÍODO/LOCAL/HORÁRIO DE REALIZAÇÃO

- De 01/2025 a 12/2027

- Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Cajari – MA.

- Horário de realização: contra turno das turmas regulares e/ou no turno noturno.

- Público-alvo: estudantes do 9º ano e ensino médio (1º ao 3º ano); empreendedores e gestores.

- ❖ PROGRAMAÇÃO: seleção dos alunos com base nas notas bimestrais, com média a partir de 7,0, e funcionamento das turmas de acordo com a disponibilidade dos profissionais formadores e empreendedores locais.

- ❖ RESULTADOS ESPERADOS:

- Formação de cerca de 95% dos estudantes egressos do 9º ano e do ensino médio.

- Participação de 98% das MPES do município de Cajari.

- Aumento de 40% dos postos de trabalho.

- ❖ PARCEIRIAS

- ❖ Secretaria Municipal de Educação de Cajari – MA.

- ❖ Governo do Estado – MA.

- ❖ Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-MA

- ❖ MPES de Cajari – MA.

Considerações finais

O desenvolvimento deste presente trabalho sobre o estudo de caso do IDH do município de Cajari possibilitou uma análise sobre os índices socioeconômicos do município, seus desafios e problemas que ocorrem naquela região, bem como suas características. Acreditamos que com o plano de sugestões e o programa de gestão profissional contidos neste trabalho irá ajudar a UEMA e o Governo do Estado a solucionar os problemas do município a fim de melhorar a situação e os índices socioeconômicos daquela região bem como promover o desenvolvimento socioeconômico. Com isso, verificou-se que, as variáveis escolhidas por esta equipe têm impacto sobre o desenvolvimento de um território, seja um pequeno município ou mesmo um país de dimensões continentais como o Brasil. Portanto, é um imperativo que sejam desenvolvidas ações e políticas públicas que fomentem o crescimento social, econômico e educacional, sob o entendimento de que tais aspectos formam a base da estrutura que sustenta e conduz ao desenvolvimento.

Referências

- IMESC. **Plano Mais IDH: diagnostico avançado Cajari**. São Luís-MA: IMESC, 2016.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

O CME DO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR – MA: A PARTICIPAÇÃO E OS DESAFIOS NA GESTÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eweny Cristina Moraes Figueredo

UFMA

eweny.cristina@discente.ufma.br

Helinelma Serejo Camara

UFMA

helinelma.serejo@discente.ufma.br

Resumo: Este estudo tem como foco o Conselho Municipal de Educação do município de Paço do Lumiar, objetivando analisar a participação e os desafios dos conselheiros na gestão do Plano Municipal de Educação (PME). Adotamos o paradigma qualitativo e dialético; as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo; e os instrumentos de observação não -participante e a entrevista. No período analisado, observamos uma participação mais efetiva dos conselheiros na regularização de escolas e autorização de cursos. Os desafios da participação na gestão do PME extrapolam as questões organizacionais, estruturais e financeiros do CME em questão.

Palavras – chave: Conselho Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Participação. Desafios.

Introdução

O presente trabalho é resultado de um estudo realizado sobre o Conselho Municipal de Educação do município de Paço do Lumiar que é um dos principais espaços de participação da gestão democrática no contexto educacional. Por meio desta pesquisa, procuramos analisar a participação do CME em questão na gestão do Plano Municipal de Educação (PME), considerando os processos de execução, acompanhamento e avaliação.

O CME supracitado, e que serviu de campo empírico para a pesquisa, foi criado por meio da lei n.º 486, de abril de 2013. Os CMEs constituem-se instrumentos de interlocução entre o Estado e a Sociedade civil e de democratização da educação pública, devendo participar da gestão do Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 637/2014, atuando de democrática e efetiva em várias dimensões. No entanto, os desafios da democratização da educação pública, da autonomia e participação sociopolítica efetiva, ainda é algo evidenciado em muitas instituições educacionais, inclusive no CMEs.

A partir das considerações iniciais, levantamos a seguinte problemática: de que forma os representantes do CME do município de Paço do Lumiar têm participado da gestão do plano municipal?

Com base nos levantamentos de dados, observamos uma participação mais efetiva dos conselheiros na regularização de escolas e autorização de cursos. Os desafios para uma participação efetiva e democrática na gestão do PME são variados e extrapolam as questões organizacionais, estruturais e financeiros do CME em questão.

Percurso metodológico

O percurso metodológico nesta pesquisa visou sobretudo a análise da problemática já ilustrada na seção anterior. Para tanto, fizemos uso dos meios de investigação a seguir.

Adotamos a abordagem qualitativa e a dialética para a análise da realidade concreta. A primeira, por se tratar de um meio para a compreensão dos fenômenos e do modo de interpretá-los, atribuindo significado tanto aos fenômenos observados e levantados, quanto daqueles analisados a partir dos referenciais teóricos selecionados e que servem de base para a construção do corpo teórico da pesquisa (LIRA, 2014). A segunda, porque o ponto de vista volta-se para a dialética da totalidade concreta (KOSIK, 1976), ou seja, capturar a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011).

Utilizamos a pesquisa bibliográfica pela riqueza de informações sobre o tema e categorias que é capaz de imprimir; a documental, na medida em que “[...] tem como base de referência os documentos oficiais” (LIRA, 2014, p. 23); e a de campo, pois “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS, 2007).

Usamos, ainda, a observação- não participativa numa perspectiva direta intensiva como “o ponto de partida da investigação social”, podendo ser “realizada através de duas técnicas: observação e entrevista”. (LAKATOS, 2007, p. 192).

A participação e os desafios do CME na gestão do plano municipal de educação de Paço do Lumiar/ MA

A pesquisa de campo foi realizada no Conselho Municipal de Educação, órgão instituído por meio da Lei nº 486 / 2013. Trata-se de um “[...] órgão permanente, colegiado, de decisões e de análise dos problemas da Educação do município” (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

Em 2014, coube aos representantes do CME, a competência de participar da elaboração do Plano Municipal de Educação (2014/2023). Tal processo, seguiu os passos do trabalho feito em âmbito nacional e estadual, e com a intensa participação nas conferências Intermunicipais e na Conferência Estadual-COMAE na perspectiva de colocar em prática o aprendido e apreendido (PAÇO DO LUMIAR, 2014).

As mobilizações sociais em 2014 foram etapas importantes na construção do PME de Paço do Lumiar, pois culminaram com o envolvimento de várias categorias representativas da sociedade. Anteriormente, em 2013, foram realizados quatro encontros. Em seguida, o “[...] processo de constituição do Fórum Municipal de Educação de caráter permanente”. Dentre as principais competências desta instituição estão “a participação do processo de

concepção, acompanhamento e avaliação da implementação do Plano Municipal de Educação” (PAÇO DO LUMIAR, 2014).

O PME (2014-2023) de Paço do Lumiar possui 18 metas e 193 estratégias organizadas para atender as demandas locais previstas para cada área de concentração no âmbito dos níveis e modalidades de ensino, questões pedagógicas, avaliação, gestão democrática e inovação educacional, financiamento, regimes de colaboração, políticas educacionais e valorização dos profissionais. Sua elaboração , após 53 anos de emancipação do município, representou uma conquista, tendo em vista a “superação da centralização versus descentralização” das tomadas de decisões, do planejamento e gestão (PAÇO DO LUMIAR, 2014). É um objeto de caráter coletivo-participativo de fundamental importância para a concretização de um processo educacional local articulado e democrático .

O levantamento dos dados indicou atenção privilegiada para atribuição indicada no inciso XVI - emitir parecer, reconhecer e/ou autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos da rede pública, particular e filantrópica pertencentes ao Sistema Municipal de Educação (PAÇO DO LUMIAR, 2013), o que faz do conselho um órgão de caráter eminentemente burocrático frente as demais atribuições que lhe compete, principalmente a de ser um órgão gestor de políticas educacionais cabendo aí maior envolvimento dos conselheiros com a gestão do PME.

Observamos, ainda, que o CME enfrenta desafios que o impede de exercer uma gestão democrática efetiva do PME de Lumiar, apesar de passos importantes já terem sido dados nesta direção. De forma geral, os desafios do CME estão relacionados ao estreitamento de sua relação com o governo e com as demais instâncias que compõem o Sistema Municipal de Ensino; da baixa quantidade de insumos financeiros e materiais, etc. Listamos abaixo os desafios concretos indicados pelos membros do conselho:

- Estrutura física e administrativa;
- Internet para acesso a informação e pesquisa;

- Falta de orçamento próprio;
- Apoio técnico;
- Disposição dos conselheiros ao CME;
- Falta de recursos financeiros;
- Falta de conhecimento e de capacitação;
- Cobrança sobre o PME ao Ministério Público;
- Estudos do PME;
- Falta de um espaço democrático que agreguem pessoas nas plenárias;
- Recebimento do Jetón.

Empreende-se daí, que os desafios estão arrolados a condicionantes que têm servido de barreiras ao bom funcionamento e exercício do CME. Estes são limitadores de sua ação e suficientes para imprimir fragilidades em sua “capacidade de promover alterações significativas em direção ao aprofundamento democrático” (LÜCHMANN, 2007, p. 150).

Em fim, cabe à sociedade civil organizada do município de Paço do Lumiar, manter-se forte para continuar o processo de democratização da educação, colocando em prática e fortalecendo ainda mais os meios de participação na gestão do Plano Municipal de Educação.

Considerações finais

O estudo no CME de Paço do Lumiar/MA contribuiu para compreendermos até que ponto os conselheiros participaram da gestão do PME, desempenhando suas funções e atribuições com autonomia no que tange aos processos de execução, acompanhamento e avaliação. A elaboração do PME foi uma conquista para a sociedade luminense, porém a participação do CME local deve ultrapassar essa etapa, agindo também no acompanhamento, execução e avaliação, ou seja, para além das questões meramente burocráticas.

Daí a importância da participação da sociedade política e civil que devem juntas: ser, fazer e ter parte ativa nas tomadas de

desisões e no controle social da políticas educacionais. Enfim, para concretização de uma educação de qualidade, é preciso continuidade de participação sociopolítica e plural nas discussões, proposições, redefinição de metas e estratégias de forma conjunta. É necessário condições de infraestrutura, recursos, autonomia e controle social.

Referências

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**: tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Riode Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª reimpr. São Paulo. Atlas2007.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, 2014.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **A representação no interior das experiências de participação**. Lua Nova, São Paulo, 70: 139-170, 2007.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei 486, de 03 de abril de 2013**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

_____. **Lei 637, de 15 de dezembro de 2014**. Institui o Plano Municipal de Educação-PME no Município de Paço do Lumiar, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo:Expressão Popular, 2011.

O CUBO MÁGICO COMO FERRAMENTAL PEDAGÓGICO PARA PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Breno Itamar da Conceição

Universidade Estadual do Maranhão

brenoicvi@gmail.com

Raul Cesar Lopes Urquiza

Universidade Estadual do Maranhão

raulcesar561@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta resultados parciais do uso do cubo mágico como uma ferramenta pedagógica para aulas práticas experimentais de Matemática, no Curso de Matemática UEMA campus Bacabal. O cubo mágico, além de ser um brinquedo popular, possui um vasto potencial educacional, especialmente, no campo da Matemática. Através da resolução do cubo, os alunos podem explorar conceitos geométricos, como formas e simetrias, sequências e padrões, além, de estudos das probabilidades e coleta de dados envolvendo estatística de forma prática. Interessa-nos saber: como utilizar o cubo mágico no ensino de Matemática como ferramental pedagógico? Para tal pergunta buscou-se resposta nos estudos de Oliveira (2000) e Araújo (2016) dentre outros, que subsidiaram o texto em questão. Resultados preliminares visam demonstrar o cubo mágico como facilitador de conceitos matemáticos complexos e melhoramento nas habilidades discente acerca de resolução de problemas e pensamento lógico. O cubo mágico, quando integrado as atividades de matemática por meio de metodologias ativas, oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Palavras-chave: Cubo Mágico, Prática educativas, Metodologias ativas. Ensino de Matemática.

Introdução

Metodologias ativas são recursos nos quais o estudante se torna o protagonista e os professores são considerados mediadores do processo ensino-aprendizagem.

O Cubo Mágico pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, onde o aluno é o protagonista do ensino, aplicando uma abordagem interdisciplinar que visa aprimorar a compreensão conceitual e aprofundar o raciocínio lógico. Isto, proporciona um ambiente de aprendizado mais interativo e envolvente, buscando não apenas otimizar a assimilação dos conteúdos matemáticos, mas, também, cultivar uma apreciação lógica e aplicação prática dos conceitos abordados na vida cotidiana dos estudantes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica (Portal da CAPES, BDTD e SCIELO), com observação em aulas experimentais de matemática. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa de mundo, entender os fenômenos e significados que as pessoas a eles conferem. Autores como Oliveira (2000) e Araújo (2016), dentre outros subsidiaram o texto.

Discussão dos dados

ERNO Rubik e suas contribuições para o desenvolvimento do Cubo Mágico para o Ensino de Matemática

O Cubo de Rubik, popularmente conhecido como cubo mágico. Foi criado pelo arquiteto húngaro Ernő Rubik em 1974. Foi considerado, como uma ferramenta de ensino para auxiliar os estudantes a compreender conceitos tridimensionais. O cubo

mágico se tornou um quebra-cabeça popular em várias regiões da Europa, América do Norte e depois se difundindo pelo mundo.

Rubik patenteou sua invenção em 1975 e começou a comercializá-lo na Hungria. O Cubo Mágico ganhou reconhecimento internacional na década de 1980, tornando-se um fenômeno de cultura pop com milhões de unidades vendidas em todo o mundo e competições de resolução de problemas lógicos.

Exemplificando: aplicabilidade do Cubo Mágico - as permutações

A palavra “permutação” é um substantivo feminino e apresenta vários significados. Segundo o dicionário Houaiss, por exemplo, “permutação” pode ser conceituado como “ato de permutar”, “substituição de uma coisa por outra” ou “alteração dos elementos que formam um todo, a fim de se obter nova combinação”.

Situação 1: Com o Cubo Mágico montado, vamos movimentar sua camada de cima em 90°, 180°, 270° e 360° graus. A cada movimento aplicado à camada, analisaremos o que acontece com cada uma de suas peças. Para tal, consideraremos, por definição, a cor amarela como a face de cima, a cor vermelha como a face da direita e a cor azul com a face da frente.

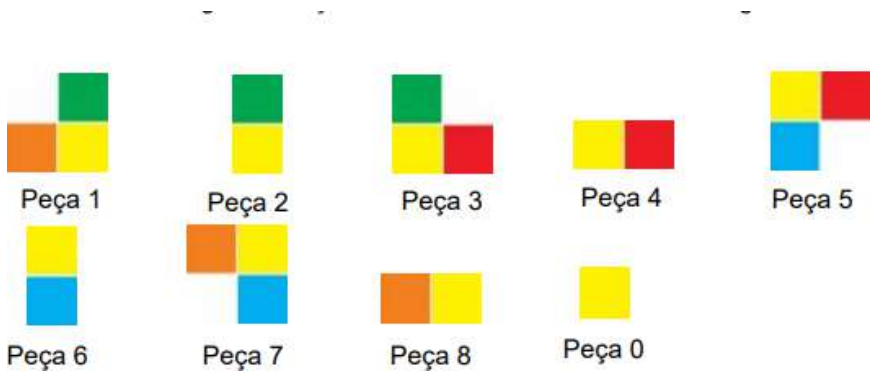
Visando melhor compreensão, vejamos na Figura 1, a camada de cima e sua planificação:



Fonte: Pesquisa (2024)

Vamos numerá-los no sentido horário, iniciando a contagem com a peça ECT, ou seja, a peça que tem um cubo menor na face

superior, um cubo menor na face esquerda e um cubo menor na face posterior. Podemos ver também que esses cubos menores são compostos por pedaços da face superior, da face esquerda, da face direita, da face frontal e da face posterior. Observando a Figura 1, podemos ver que essa camada é composta por nove cubos menores, quatro cubos de canto, quatro cubos do meio e um cubo central. Vejamos isto, nas seguintes peças:

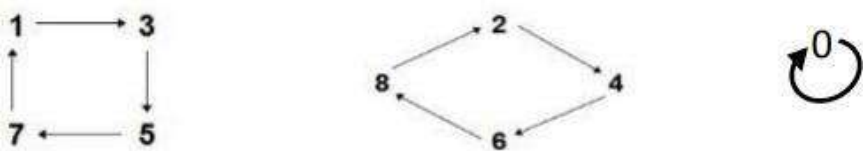


Através desta numeração, podemos representar a camada de cima da forma:

$$C \rightarrow \begin{matrix} 1 & 2 & 3 \\ 8 & 0 & 4 \\ 7 & 6 & 5 \end{matrix}$$

Como se trata de um Cubo Mágico, podemos dizer que as peças de canto só trocarão de lugar com as peças de canto, as peças do meio só trocarão de lugar entre si e a peça central não trocará de lugar com nenhuma peça. Assim, chamaremos o conjunto dessas peças de C, ou seja, $C = \{0,1,2,3,4,5,6,7,8\}$. Assim, temos que a Peça 1 só pode trocar com as peças 3, 5 e 7, a peça 2 só pode ocupar o lugar das peças 4, 6 e 8 e a peça 0 não trocará de lugar com nenhuma peça, permanecendo sempre no mesmo lugar. Para melhor compreensão e abstração do que estamos falando, observe as figuras abaixo:

Movimentos das peças da camada de cima

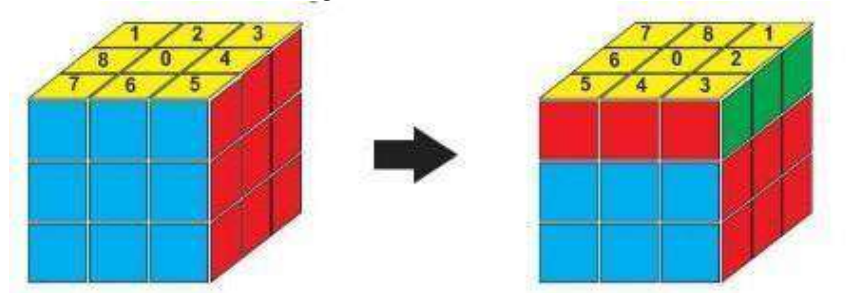


Vale lembrar da possibilidade de escrever esses movimentos na forma $C1$, $C2$, C^3 e $C4$, onde $C1$ representa o movimento de 90° na camada superior, $C2$ representa o movimento de 180° na camada superior e assim por diante. Assim, quando qualquer peça dessa camada troca de lugar com outra peça, todas as outras peças trocarão de lugar. É importante notar que se a peça 1, por exemplo, sofrer um rearranjo, ou seja, se a peça 1 trocar de lugar com outra peça, as outras peças da camada superior necessariamente se rearranjarão, dado que as peças da camada superior estão 'coladas' umas nas outras.

Para melhor compreendermos, analisaremos cada rotação por vez, de modo que nenhuma informação seja passada despercebida. Primeiro, faremos a análise dos movimentos por meio de ilustrações e em seguida faremos esta análise algébrica. Assim, vamos iniciar nossa análise com a rotação $C1$.

Vejam, na Figura 2, o que acontece com a camada de cima quando aplicamos o movimento $C1$.

Figura 2 - Movimento $C1$



Fonte: Pesquisa (2024)

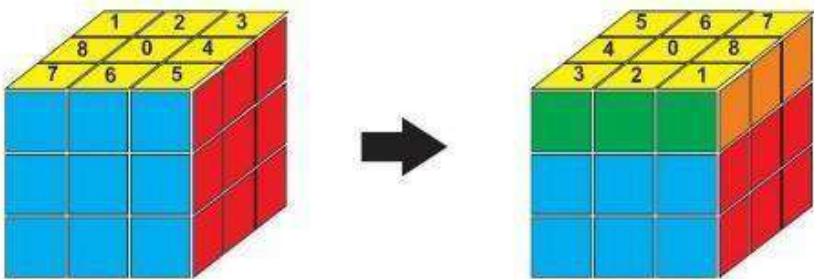
Note que utilizamos as setas, apenas, para indicar para onde foram as peças de quinas quando o movimento $C1$ foi aplicado. Não fizemos o mesmo procedimento para as demais peças pois acreditamos que a imagem ficaria muito carregada de informação, o que não facilitaria a nossa compreensão.

Interpretando algebricamente o movimento $C1$, temos que:

$$C^1 \rightarrow \begin{matrix} 7^1 & 8^2 & 1^3 \\ 6^8 & 0^0 & 2^4 \\ 5^7 & 4^6 & 3^5 \end{matrix}$$

Em outras palavras, suas peças foram rearranjadas, de modo que a peça 1 foi movida para o lugar que a peça 3 ocupava anteriormente, a peça 2 foi movida para o lugar da peça 4, a peça 3 foi movida para o lugar da peça 5, e assim por diante. Note que, para melhor compreensão, no movimento $C1$ usamos a notação Xy , onde X expressa o número da peça na camada superior e y expressa o lugar que a peça X ocupou após ser rotacionada em 90° . Ressaltamos que essa notação foi usada apenas para $C1$, mas no caso de $C2$, C^3 e $C4$ os expoentes permanecerão no mesmo lugar que ocupavam quando $C1$, então não há necessidade de mostrá-los. Assim, dando continuidade à nossa análise, temos que $C2$ se comporta, graficamente, da forma a seguir:

Figura 3 - Movimento $C2$

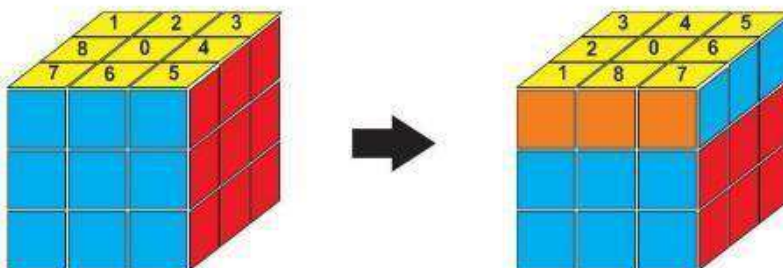


Ou algebricamente, da forma:

$$C^2 \rightarrow \begin{array}{ccc} 5 & 6 & 7 \\ 4 & 0 & 8. \\ 3 & 2 & 1 \end{array}$$

Então, quando aplicamos o movimento $C2$, temos que os elementos da camada superior também se reorganizaram, pois a peça 1 agora ocupa o lugar que a peça 5 ocupava antes da rotação, a peça 2 agora ocupa o lugar que a peça 6 ocupava, a peça 3 agora ocupa o lugar que a peça 7 ocupava e assim por diante. Já quando aplicamos o movimento $C3$, graficamente a camada se comporta da forma:

Figura 4 - Movimento $C3$



Fonte: Pesquisa (2024)

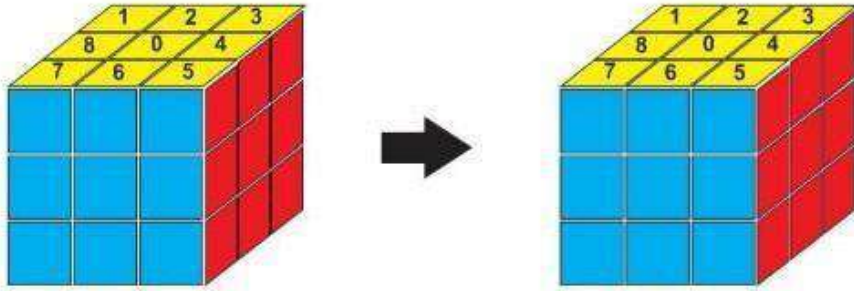
Ou algebricamente da forma:

$$C^3 \rightarrow \begin{array}{ccc} 3 & 4 & 5 \\ 2 & 0 & 6. \\ 1 & 8 & 7 \end{array}$$

De modo que, quando aplicamos o movimento $C3$ observamos também que as peças trocaram de lugar, pois a peça 1 foi levada para o lugar que a peça 7 ocupava anteriormente, a peça 2 foi levada para o lugar da peça 8, a peça 3 foi levada para o lugar da peça 1 e assim sucessivamente.

Por fim, quando aplicamos o movimento $C4$, graficamente o objeto estudado se comporta da seguinte forma:

Figura 5 – Movimento C4



Ou algebricamente da forma:

$$\begin{array}{l}
 C^4 \rightarrow \begin{array}{ccc} 1 & 2 & 3 \\ 8 & 0 & 4. \\ 7 & 6 & 5 \end{array} \\
 C^1 = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 0 \\ 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 1 & 2 & 0 \end{pmatrix} \quad C^2 = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 0 \\ 5 & 6 & 7 & 8 & 1 & 2 & 3 & 4 & 0 \end{pmatrix} \\
 C^3 = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 0 \\ 7 & 8 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 0 \end{pmatrix} \quad C^4 = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 0 \\ 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 0 \end{pmatrix}.
 \end{array}$$

Fonte: Pesquisa (2024)

Com isso, podemos dizer que dadas as condições do Cubo Mágico, os elementos do conjunto C permitem quatro rearranjos. Onde, se observarmos a camada superior quando aplicamos o movimento C^4 teremos que, embora seja aplicada uma rotação de 360° na camada, as peças permanecem nas mesmas posições iniciais. Os movimentos C^1 , C^2 , C^3 rearranjam os elementos do conjunto C, de modo que nesses movimentos, todos os elementos, com exceção da peça 0, trocam de lugar. Podemos algebricamente escrever os rearranjos C^1 , C^2 , C^3 e C^4 também da seguinte forma:

Ou, podemos omiti-la e escrevendo, simplesmente:

$$\begin{array}{l}
 C^1 = (3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 1 \ 2 \ 0) \quad C^2 = (5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 0) \\
 C^3 = (7 \ 8 \ 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 0) \quad C^4 = (1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 0)
 \end{array}$$

Assim, podemos dizer que os elementos do conjunto C permitem os rearranjos $C1$,

$C2$, C^3 e $C4$ ou $R = \{C1, C2, C3, C4\}$, onde R é o conjunto de possíveis rearranjos dos elementos da camada superior do Cubo Mágico. Interpretando esses rearranjos matematicamente, podemos dizer que o conjunto R é nada mais e nada menos que o conjunto de possíveis permutações da camada superior, pois dadas as condições do Cubo, todas as possibilidades possíveis de reordenação/reescrita do conjunto C foram escritas.

Referências

- ARAÚJO, I. R. O. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática**. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- ARAÚJO, Marlene Gorete et al. **O uso do cubo mágico como estratégia de ensino de permutações e funções**. 2016

**O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA E
SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Poliana Andressa Costa Melonio

UEMA

policaxiasma@hotmail.com

Iris Maria Ribeiro Rocha

UEMA

porto.iris@gmail.com

Doracy Gomes Pinto Lima

UEMA

doracy.pinto@ufma.br

Resumo: O trabalho em destaque, busca analisar como o currículo enquanto campo de disputa tem contribuído para significação da docência na educação infantil. Discutir o currículo a partir da categoria campo de disputa, se apresenta como uma provocação necessária, sobretudo se considerarmos os hiatos presentes nas orientações curriculares para o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e pequenas. Deste modo, o currículo na educação infantil se traduz em lugar, espaço e território, onde as crianças constituem suas identidades, legitimam sua capacidade enquanto ser que produz cultura. Para fundamentar as análises empreendidas nesse artigo, dialogamos com autores como Lopes e Macedo (2011); Cury, Reis e Zanardi (2018), entre outros. O percurso metodológico, que demarca as inferências aqui apresentadas, se constitui em fundamentação teórica e documental. Nesse diapasão, compreendemos que o currículo é um processo histórico-cultural, aonde se entrelaçam saberes científicos, culturais, vivências tecidas no chão das salas de aula e fora delas.

Introdução

A ideia de currículo enquanto campo de disputa se materializa na obra de Miguel Arroyo, *“Currículo, território em disputa”* (2011), que reverbera as questões conceituais do currículo, sinalizando este como lugar onde as subjetividades dos sujeitos envolvidos na ação educativa; professores e crianças; disputam a centralidade no fazer pedagógico com a concepção tecnocrática de currículo, herança de uma perceptiva neoliberal, sobretudo, se consideramos que as diretrizes e regulamentações tendenciam o currículo apenas para a concepção de *rol* de conteúdo.

Ao transpor a perspectiva do currículo enquanto campo de disputa, para a educação infantil, se identifica que o entrelace da compreensão do currículo e sua materialidade se constitui em uma tarefa historicamente complexa, pois envolve não apenas sua função no contexto de creches e pré-escolas, mas cimenta a concepção de criança e infância, bem como o ideário de homem que deve ser formado diante do modelo curricular em vigência

Nesse itinerário, é condição *sine qua non* entender que o ponto de partida para este debate será a compreensão das diversas nuances que constituem as infâncias e as crianças, identificando que a criança não nasce com todo o suporte biopsicossocial humano estruturado. Desta forma, deve-se, sobretudo, considerar que para atingir tal estágio, ela necessitará do processo de mediação com outros sujeitos humanos a fim de se apropriar dos elementos medulares que compõem a condição humana, dando-lhes sentido e significados próprios, e assim incorporar o aporte cultural do contexto a qual nasceu; e que este processo é atravessado por instrumentos que o efetivam, como o currículo.

A partir do exposto, surge-nos a seguinte problemática da pesquisa: como o currículo enquanto campo de disputa tem contribuído para significação da docência na educação infantil de maneira a potencializar a aprendizagem e desenvolvimento da criança? Na busca por responder a problemática da pesquisa, delineamos o objetivo geral, analisar como o currículo enquanto

campo de disputa tem contribuído para significação da docência na educação infantil de maneira a potencializar a aprendizagem e desenvolvimento da criança. O objetivo específico, discutir os pressupostos sobre a natureza e a especificidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil em uma perspectiva crítica.

Nesse diapasão, o presente artigo busca promover uma reflexão acerca dos aspectos relacionados ao alcance e limites das propostas curriculares para a educação infantil.

Itinerário metodológico

A **metodologia de pesquisa qualitativa** é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados através da averiguação com certo número de pessoas. Por se tratar de uma **pesquisa exploratória** (que busca definir como é um cenário), é recomendada para quem deseja fazer uma busca mais geral e depois definir pontos mais específicos. (Marcone e Lakatos, 2005). pesquisa qualitativa permite ter uma **visão mais ampla de um cenário e ou problemática de estudo**. A pesquisa em destaque se constitui em uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (1999), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador o alcance de variados e amplos fenômenos. Uma pesquisa científica é um processo de investigação em que se interessa descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. Em uma pesquisa científica procuramos utilizar o **método científico** que, de maneira geral, consiste em realizar as seguintes etapas para a resolução de um problema.

O currículo como campo de disputa na Educação Infantil: uma análise crítica sobre a natureza da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil

Pensar o currículo da Educação Infantil, predispõe reconhecer a grande dificuldade em se delinear orientações didático-pedagógicas, que coadunem com a proposta de desenvolvimento pleno da criança, resguardando as singularidades e potencialidades infantis. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é demarcado por “um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constituem dessas mesmas propostas e práticas. (Lopes; Macedo, 2011, p. 17-18)

Colaborando com o debate, Moreira e Candau (2008), apontam que o currículo se assume como elemento estruturante da aprendizagem infantil, visto que, ele está para além da organização disciplinar, mas envolve demandas sociais, culturais e históricas que as crianças experienciam em seus contextos de origem. Silva (2011), aponta que o currículo transcende a compreensão de conjunto de conteúdos divididos em blocos disciplinares, mas se assume como constructo social que marca e demarca territórios e imprime a identidade dos sujeitos aos seus saberes e fazeres.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p.107), a Educação Infantil deve ser desenvolvida considerando todo o universo infantil nos aspectos físicos e culturais. Na contramão desta perspectiva, a proposta apresentada na BNCC, ao não ampliar as discussões sobre “infâncias” e “crianças”, desvela o quão vulnerável as orientações que o compunham seriam, sobretudo, por não contemplar as múltiplas representações do universo infantil no contexto brasileiro.

Pasqualini e Martins (2020), ao analisarem os desdobramentos da BNCC para a educação infantil, apontam que as 21 páginas destinadas a discutir esta etapa da educação básica no documento, se constituem incipientes dada a complexidade do fazer

pedagógico com crianças. Para as autoras, um ponto que foi desfocado a partir das determinações da base se, dá justamente na formação especializada dos docentes para atuarem nessa etapa de ensino. O que em determinações legais anteriores era regido pela ótica da educação, formação e ensino, no documento essa perspectiva é colocada como coadjuvante ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, abrindo precedentes para lacunas expressivas na formação dos professores.

Segundo Aguiar e Dourado (2018), no tocante a Educação Infantil, a BNCC incorpora similaridades ao documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), especialmente na concepção dos campos de experiência, destacados mais adiante. No que se refere aos Direitos de Aprendizagem definidos na BNCC, o documento assim os apresenta: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Os campos de experiência asseguram que os eixos estruturantes da aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam aportes de mediação para a consolidação das competências essenciais para o desenvolvimento infantil. Os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2018, p.35).

Um ponto que pode ser considerado como positivo na organização dos campos de experiências, é que além de ressonar a importância da aprendizagem significativa através da valorização das experiências, a base incute a necessidade de se ampliar o debate sobre a Sociologia da Criança (Sarmiento, 2008), ponto aqui destacado como insuficientemente trabalhado no escopo do documento.

Apesar do forte apelo instrucional, o documento não suscita nenhuma ressignificação das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, mas assume como uma releitura emergencial de legislações anteriores. Isso se torna notório principalmente se for

considerado o conteúdo do documento encaminhado para o fortalecimento da desregulação por parte do Estado. Ao não problematizar suas diretrizes do ponto de vista de deixar explícito as concepções de infância e criança, a BNCC apreende a ideia de ensino sistêmico, engessado na Educação Infantil.

Considerações conclusivas

Discutir a perspectiva do currículo na educação infantil, se assume como uma tarefa complexa, sobretudo se considerarmos que a especificidade do fazer docente nesta etapa da educação básica, deve ser múltiplo e dinâmico, coadunando com a natureza das crianças.

Deste modo, tomando como referência a problematização de Pasqualini e Martins (2020), que discutiram os pressupostos da base a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, as autoras levantam que para a educação infantil, o documento apresenta uma forte tendência para a perspectiva antiescolar e idealista de educação, sobretudo, por suprimir do texto as palavras “escola”, “ensino” e “aluno”, na tentativa de consolidar a proposta de aprendizagem infantil a partir da exploração da ideia de campos de experiência, encontramos escopo que justifique a adoção da categoria disputa para este trabalho.

Deste modo, esperamos que o presente artigo, possa suscitar um debate mais amplo em relação as práticas pedagógicas na educação infantil, evidenciando que as propostas curriculares em vigências, ao não sinalizarem a natureza epistêmica da criança, não coaduna com a necessidade de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno da criança.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente?. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

O ENSINO DE ARTE E A DIVERSIDADE CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA EM MATÕES DO NORTE – MARANHÃO

Maria de Jesus dos Santos Diniz

Secretária Municipal de Matões do Norte
mariadiniz010@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo descrever uma experiência relacionada ao Ensino de Arte e diversidade cultural com estudantes de Matões do Norte/MA que resultou no mapeamento da diversidade cultural local. Para dialogar sobre o tema proposto adotou-se como aporte teórico autores como Richer (2003), Dewey (2010), Barbosa (2002), além da BNCC e DCTMA. O objetivo geral foi proporcionar por meio da criatividade, da imaginação, do estudo e da pesquisa a ampliação do conhecimento sobre diversidade cultural através das diferentes expressões da arte, para garantir a significação, o reconhecimento e a valorização da cultura local, intensificando a importância da interação e do respeito. Quanto à metodologia foram utilizados elementos da pesquisa exploratória e descritiva para elucidar a inquietação da problematização por meio do relato de experiência.

Palavras-Chave: Diversidade cultural. Ensino de Arte. Experiência.

Introdução

A diversidade cultural foi a temática do projeto Arte na escola: novos olhares para a cultura regional de Matões do Norte, no ano de 2023, realizado em todas as escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais, deste município. Essa proposta partiu da inquietação identificada pelos docentes de Arte em relação aos discentes do 7º ano, quanto à dificuldade destes em

significar e reconhecer a importância dos aspectos da vida cotidiana e das manifestações culturais populares vividas por eles e seus conterrâneos nos povoados que vivem. Dessa forma, apontamos como problemática quais os motivos que levam esses jovens estudantes a ter dificuldade em reconhecer, expressando seu ponto de vista sobre a cultura local, sendo que vivenciam os processos de organização e celebração, ou seja, estão envolvidos diretamente no contexto? Como o Ensino de Arte pode colaborar com o reconhecimento e valorização estreitando essa relação? Diante das questões norteadoras traçamos como objetivo geral dessa proposta, proporcionar por meio da criatividade, da imaginação, do estudo e da pesquisa a ampliação do conhecimento sobre diversidade cultural através das diferentes expressões da arte, para garantir a significação, o reconhecimento e a valorização da cultura local, intensificando a importância da interação e do respeito. Quanto aos objetivos específicos da ação didática, destacamos: pesquisar e dialogar sobre as práticas e seus fazedores de cultura no território nortematoense; desenvolver diferentes capacidades que promovam a expansão dos conhecimentos estéticos e artísticos sobre a cultura de Matões do Norte – Maranhão; desenvolver a produção de produtos artísticos tendo como referência a diversidade cultural e a estética local. Para alcançar esses objetivos traçamos uma metodologia estratégica baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), autores como Richer (2003), Dewey (2010), Barbosa (2002).

Metodologia

Para a construção e concretização dessa proposta educativa buscou-se por uma metodologia que desenvolvesse uma produção de materiais significativos e sólidos com base nos elementos da pesquisa exploratória e descritiva. A problemática foi percebida quando a turma teve contato com dois conteúdos expressivos no Ensino de arte, as danças populares brasileiras que abordou as

diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras, incluindo a dança no Complexo cultural Bumba meu boi do Maranhão. A segunda temática tratou sobre a diversidade cultural brasileira nas artes visuais destacando a variedade dos artesanatos tradicionais do Brasil. Logo, notamos que os estudantes apresentavam dificuldade de expressar suas opiniões sobre as manifestações culturais materiais e imateriais locais levando em consideração que parte dos aspectos apresentados são comumente encontrados na região povoadas por esses jovens.

Como sequência didática a atividade inicial contou com a apresentação do projeto na sistemática de rodas de conversas sobre a temática diversidade cultural regional para identificar espontaneamente seus pontos de vistas e anseios ao longo das ações futuras. Sentindo a aproximação deles com o tema foram orientados a coletar dados nos povoados que habitavam elencando, a partir de diálogos abertos com seus familiares e vizinhos, as manifestações populares desenvolvidas nessas localidades. Na sequência os dados coletados foram socializados no formato de roda de diálogo. Levando em consideração a quantidade de manifestações culturais populares e fazedores de cultura realizaram o mapeamento por povoado considerando aquelas que se desenvolvem em mais de uma localidade. A terceira etapa contou com a apresentação por meio de reproduções de obras do artista gravurista, maranhense Airton Marinho que trata sobre essa temática em sua vasta produção artística. Isso possibilitou aos estudantes reconhecer que suas manifestações possuem grande valor cultural para a sociedade, além de compreender sobre experiência estética, composição visual, arte figurativa. A última etapa desta proposta resultou na produção de produtos artísticos que registraram por meio de visualidades a diversidade cultural e a estética local materializada em cuias, mini tapetes e suportes de bambu criando um objeto artístico apresentado para toda a comunidade.

O ensino de arte e a diversidade cultural: uma experiência estética e artística

Esta atividade pedagógica apresentou-se como precursora em valorizar esses cidadãos em formação como agentes de transformação. Os discentes ao longo das diferentes etapas reconheceram, principalmente através das entrevistas, a riqueza que o cotidiano e seus conterrâneos possuem enquanto pessoas, cultura e história. Diante disso, destacamos a importância da abordagem metodológica Estética do Cotidiano e Interculturalidade proposta por Richter (2003), garante para o Ensino de Arte Contemporâneo, permitindo novas provocações para a aprendizagem focando na percepção estética do cotidiano que somada à questão multicultural composta pela identidade artística e cultural diversificada possibilita conexões diversas entre os diferentes códigos culturais. A autora acredita que esse enfoque pode ampliar o trabalho intercultural e o conceito de arte, levando em consideração a arte como criação de valor estético, nas diferentes formas artísticas e experiências estéticas.

O coletivo formado por estudantes antes tímidos para expor a cultura se transformou num cardume imerso para registrar seus reconhecimentos na perspectiva de ressignificar. Tomaram iniciativa de buscar soluções artísticas e estéticas, para exemplificar destacamos o uso das cuias, ainda utilizadas nas redondezas para servir de suporte às produções visuais que criaram. Diante desse, concordamos com as palavras de Dewey (2010, p. 123) que “a experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal apreendidas, a experiência não tem grande profundidade nem largueza”. Os alunos participantes dessa pesquisa são adolescentes que estão em processos de ampliação e potencialização de conhecimento sobre o contexto cultural de onde vivem.

Torna-se necessário destacar a importância da função democrática da escola para desenvolver a criticidade necessária

para a democratização dos conhecimentos e para o despertar a experiência do fazer a partir da realidade a que estão vinculados, como defende Freire (2007). O Ensino de Arte possibilita o desenvolvimento da conscientização desses sujeitos em formação de modo que possam criar conexões e envolver-se de forma significativa em diferentes aspectos, para “apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2002, p. 18).

As abordagens apontadas pelos autores estão em concordância com o corpo de documentos oficiais que orientam a educação brasileira, aqui destacamos a BNCC e o DCTMA. Ambos defendem que o Ensino de Arte deve oportunizar aos estudantes “o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 474). Entende-se que a diversidade cultural deve ser parte integrante do currículo da educação básica. Nessa perspectiva, o sétimo aluno da Escola Municipal Domingas Maciel puderam mapear por meio do reconhecimento as manifestações culturais locais: Tambor de crioula, Festa do Divino Espírito Santo, Festejos de Santa Luzia e Santa Maria, a pesca e seus instrumentos, a produção de cestos.

Considerações

Consideramos que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental anos Finais da Escola Municipal Domingas Maciel com mediação de sua de Arte estiveram imersos nessa pesquisa e atingiram os objetivos propostos. Reconhecemos os aspectos positivos alcançados, pois resultou no atravessamento dos preconceitos aproximando os estudantes de sua diversidade cultural por meio do reconhecimento para a valorização. Entretanto, sabemos que se torna necessário manter o trabalho constante no ambiente educacional para que esses sujeitos possam

estar num processo contínuo de apropriação de sua herança cultural local.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 482p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Sb25XC8mS5yYxBUEPWPe968QiLop0_rS/view?usp=drivesdk. Acesso em: 20 jun. 2024.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

O IDEB COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Marciane Martins Costa¹

mmarciane.slz@gmail.com

Resumo: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um indicador da qualidade educacional que combina dados sobre rendimento escolar e fluxo de alunos para avaliar a qualidade do ensino básico por meio desse índice. Apesar de ser uma ferramenta importante para avaliação, seu uso isolado para políticas públicas é criticado, pois limita a compreensão da realidade educacional. O IDEB baseia-se em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), focando em turmas do 2º ano do ensino fundamental, 5º e 9º anos, mas sua ênfase em avaliações externas pode levar a uma visão reducionista, ignorando aspectos qualitativos e gerando competição inadequada entre escolas. O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o IDEB, sugerindo que, além das notas, é fundamental considerar problemas estruturais e sociais que afetam a educação, como a falta de professores qualificados e valorizados e infraestrutura inadequadas nas escolas. Tem por objetivo analisar criticamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como ferramenta de avaliação da qualidade educacional no Brasil, identificando suas limitações e propondo abordagens mais abrangentes para a formulação de políticas públicas. O estudo é baseado em análise bibliográfica e documental e na abordagem crítico-dialética do IDEB enquanto política pública.

Palavras-chave: IDEB; SAEB; Políticas públicas; qualidade na educação.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Introdução

O IDEB foi desenvolvido para avaliar a qualidade da educação no Brasil ao combinar dados de desempenho e fluxo escolar. Embora seja uma ferramenta útil, sua utilização como único parâmetro para políticas públicas pode limitar a compreensão da realidade educacional, já que enfatiza excessivamente avaliações externas, que podem não capturar por completo as dimensões que interferem no aprendizado dos alunos. Críticas destacam que essa abordagem geraria um ranqueamento que prioriza resultados numéricos em detrimento de aspectos qualitativos do ensino, além de perpetuar desigualdades ao redirecionar recursos para escolas com melhores resultados.

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o IDEB e seus desafios, sugerindo que, além das notas, é fundamental considerar problemas estruturais e sociais que afetam a educação, como a falta de professores qualificados e valorizados e infraestrutura inadequadas nas escolas. Esta pesquisa tem por objetivo Analisar criticamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como ferramenta de avaliação da qualidade educacional no Brasil, identificando suas limitações e propondo abordagens mais abrangentes para a formulação de políticas públicas.

Metodologia

A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com abordagens exploratórias e descritivas. A coleta de dados será realizada por meio de análise documental. As etapas principais incluem ainda revisão bibliográfica que visa examinar a literatura relacionada ao IDEB, englobando sua origem, metodologia, implicações políticas, críticas acadêmicas e experiências de implementação. A coleta de dados que consiste na análise de documentos oficiais do INEP, do Ministério da Educação e de outras entidades relacionadas ao IDEB, bem como a avaliação de

relatórios e publicações que discutem o impacto do índice nas políticas educacionais.

Discussão dos resultados

O IDEB é um indicador que mensura a qualidade da educação no Brasil ao combinar taxas de aprovação escolar e desempenho em avaliações de proficiência em português e matemática. Este indicador, surge num contexto histórico importante para a educação brasileira, a partir de metas pré-definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com atuação e articulação do movimento Todos Pela Educação (TPE), conforme explica Chirinéa e Brandão (2013):

O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação.

É importante notar que a avaliação externa assumiu um papel central nas esferas política e social nas últimas décadas, conforme analisado por variados autores como Sousa e Oliveira (2010) e Freitas (2013). Esses trabalhos exploram a trajetória das avaliações externas no Brasil ao longo de mais de duas décadas, ao mesmo tempo em que buscam compreender as políticas educacionais e a organização do trabalho nas escolas, em um contexto marcado por uma nova governança na educação pública e uma reavaliação do conceito de qualidade educacional.

Através destes autores observa-se que as políticas públicas para a educação básica no Brasil estão inseridas em um contexto moldado por ideias e ações promovidas pelo setor empresarial. Essas iniciativas são influenciadas pelas articulações realizadas

pelo TPE, que teve suas bases estabelecidas a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia ainda na década de 1990.

O IDEB, embora tenha se tornado um elemento central na formulação de políticas públicas e um impulsionador das iniciativas escolares, revela-se uma medida problemática quando se trata de avaliar efetivamente qualidade da educação. Apesar de refletir apenas resultados quantitativos e não a totalidade da experiência educacional, esse indicador acaba por ser tratado como uma verdade absoluta.

As ações promovidas em resposta a esses números podem levar a uma superficialização da qualidade, já que as escolas e os sistemas de ensino muitas vezes se veem forçados a focar na melhoria de indicadores, em detrimento de aspectos essenciais como o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de um ambiente educacional enriquecedor. Assim, o uso do IDEB como único parâmetro para medir a qualidade educacional pode se transformar em um obstáculo para a verdadeira reflexão e transformação necessárias para uma educação de excelência.

Gestores, sob pressão para melhorar as taxas de aprovação, muitas vezes priorizam resultados numéricos em detrimento do aprendizado real. Isso se expressa em quatro pontos principais: 1 - a promoção automática de alunos sem a devida compreensão prejudica a qualidade da educação e o preparo dos estudantes. 2 - há uma preferência por resultados imediatos, como aulas preparatórias, em vez de um currículo que promova aprendizagem duradoura. 3 - a pressão para aprovar alunos desestimula práticas pedagógicas mais rigorosas e inovadoras. 4 - a avaliação formativa é menosprezada, dificultando a identificação das dificuldades dos alunos e a implementação de intervenções eficazes para seu progresso acadêmico.

Segundo Lima e Silva (2018), essa prática pode resultar no que se chama de "efeito selo", onde instituições bem avaliadas recebem mais recursos e atenção, enquanto aquelas em situação mais vulnerável continuam a ser negligenciadas. Essa abordagem não só

reforça a desigualdade existente, como também pode comprometer a qualidade da educação em regiões que carecem de investimento.

A pressão por resultados imediatos leva escolas a adotarem estratégias de "ensinamento para o teste", priorizando o desempenho no IDEB em detrimento de uma educação de qualidade. Estudos, como o de Pacheco e Almeida (2020), evidenciam que essa ênfase em avaliações padronizadas compromete o desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes, resultando em um aprendizado superficial.

Neste sentido, somente focar no IDEB compromete a qualidade da educação ao limitar o currículo apenas ao que será cobrado nas provas e aprovação sumária dos alunos, numa prévia preparação para o mercado de trabalho. Qual seria a função da escola se não moldar o indivíduo para suprir as demandas mercadológicas? Laval (2004) explica este fenômeno quando afirma que "se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial."

A educação deve ir além de números e índices, buscando a construção do conhecimento de forma holística e inclusiva. Essa perspectiva critica a prática de "ensinar para o teste", levantando um debate sobre as consequências da pressão por resultados imediatos e suas implicações para o futuro da educação.

Conclusão

A implementação de políticas públicas que se baseiam apenas nos dados do IDEB pode desconsiderar fatores sociais e contextuais que afetam a aprendizagem. Gomes (2019) defende que a análise dos resultados educacionais deve adotar uma perspectiva mais ampla, levando em conta as variáveis socioeconômicas das comunidades escolares. Ao buscar uma abordagem mais holística, as políticas educacionais podem promover uma distribuição mais equitativa de recursos, contribuindo para a redução das

desigualdades e para a melhoria sustentável do sistema educacional.

O IDEB enfrenta limitações por integrar avaliações de desempenho e taxas de aprovação sem considerar fatores cruciais como o contexto socioeconômico, infraestrutura escolar, formação de professores e apoio familiar, que influenciam a qualidade da educação. Assim, é essencial uma análise mais profunda dos dados do IDEB para garantir uma educação de qualidade a todos.

Referências:

Chirinéa, Andréia Melanda; Brandão, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

Gomes, A. J. (2019). "Fatores socioeconômicos e a determinação dos indicadores educacionais". Cadernos de Pesquisa.

Laval, Christian. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

Lima, R. M., & Silva, T. A. (2018). "O efeito selo: A desigualdade no financiamento das escolas brasileiras". Revista Brasileira de Educação.

Pacheco, R. C., & Almeida, L. F. (2020). "Avaliação educacional e suas consequências: Ensino para o teste". Educação e Sociedade.

SOUSA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

O IDEB COMO REFERÊNCIA DE QUALIDADE EM PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025) DO CARIRI CEARENSE

Arlane Markely dos Santos Freire

USP/SME-Crato/CE

arlanemarkely@usp.br

Andréia Ferreira da Silva

UFCG/PB

silvaandrea@uol.com.br

Resumo: O trabalho analisa os Planos Municipais de Educação (PME) 2015-2025 dos municípios que compõem a região metropolitana do Cariri cearense no que se refere a vinculação dos resultados do Ideb como referência de qualidade, parte de pesquisa de mestrado que teve como foco identificação de metas e estratégias relacionadas à avaliação externa e à modelos de *accountability*.

Palavras-Chave: PME.Ideb. Educação Básica. Avaliações externas.

Introdução

O presente texto analisa os Planos Municipais de Educação (PME) (2015-2025) dos nove municípios¹ que compõem a região metropolitana do Cariri cearense e visa identificar as estratégias desses planos que estabelecem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como referência de qualidade da educação da rede municipal e sua vinculação as iniciativas de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. O texto resulta de revisão bibliográfica acerca da temática das políticas de avaliação externa implantadas no Brasil e no estado do Ceará, e da análise de

¹ A região, criada por meio da Lei Complementar Estadual nº. 78, de 28 de junho de 2009, é constituída por nove municípios: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri.

documentos normativos e legais dos municípios estudados. É parte de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB que analisou a instituição de políticas de *accountability* em redes municipais do estado do Ceará, no período de 2007 a 2019.

A implantação de políticas de avaliação externa, que se iniciam no final da década de 1980, emergem em um contexto de reconfiguração do papel do Estado e constituem-se como mecanismos de controle e de regulação da educação e do trabalho docente. Orientadas pela ideologia neoliberal, essas políticas estão inseridas no processo de adequação do setor da educação à implementação da reforma do Estado. Destaca-se a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), no final dos anos 1980, pelo Ministério de Educação (MEC), que nos anos 1990 passa a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em 2007, no segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva(2003-2010), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi lançado pelo governo federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no contexto da criação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), constituído por um conjunto de iniciativas, entre elas, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu, em suas 28 diretrizes, que estados e municípios deveriam instituir mecanismos de controle e de divulgação dos resultados e de avaliação do mérito dos profissionais da educação. Como parte do PDE, foram criados, também, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Ideb.

O Ideb, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), utiliza-se de dados relativos ao fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho dos estudantes obtidas por meio da Prova Brasil. Com esta iniciativa, segundo o MEC, foram criados mecanismos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, contribuindo para qualidade do ensino brasileiro (Brasil, 2019).

Tais medidas foram importantes condutoras da implantação de sistemas de avaliação externa da educação no país, com a definição de mecanismos de responsabilização.

No estado do Ceará, a instituição de um sistema próprio de avaliação externa ocorreu no ano de 1992 com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace). Porém, é na década seguinte que os resultados desse Sistema passaram a ser utilizados para concessão de bonificações aos municípios e às escolas municipais. Por meio de tais políticas, o Spaace vem se constituindo como instrumento central de regulação das redes municipais de ensino no Ceará.

O Ideb como referência de qualidade para educação municipal

De acordo com Chirinea e Brandão (2015) a combinação dos dados que constituem o Ideb gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação. O indicador passou a ser além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) define o Ideb como referência de qualidade e vincula o conceito de desempenho, discente e docente, aos resultados nas avaliações externas. A Meta 7, que trata da qualidade da educação, com destaque para definições relativas à avaliação externa e ao Ideb, traça estratégias a fim de favorecer a melhoria do índice, inclusive cita “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Brasil, 2014). A partir do PNE, em 2015, estados e municípios também aprovaram seus planos e criaram suas estratégias voltadas para o alcance de

metas, com base nos resultados nas avaliações, sejam elas em âmbito nacional, estadual ou até municipal.

Em pesquisa realizada por Freire (2020) foi identificado que os PME (2015-2025), dos municípios que constituem a região metropolitana do Cariri cearense tem o Ideb como referência de qualidade da educação da rede municipal e traçam suas estratégias voltadas a diminuir a diferença entre os resultados das escolas com os menores índices e a média municipal, como forma de garantir a equidade da aprendizagem. Prevista no PNE (2014-2024), que estabelece que os planos municipais devem ser elaborados em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no plano nacional.

À semelhança do previsto no PNE (2014-2024), em todos os PME da região metropolitana do Cariri, as estratégias da meta que trata do Ideb estão voltadas ao apoio técnico, financeiro e pedagógico, à gestão das escolas, prevendo, também, assegurar parcerias com instituições públicas e privadas, de modo a melhorar a infraestrutura das instituições.

A preocupação dos municípios na definição de estratégias relacionadas ao cumprimento da meta que trata da qualidade da educação associada ao Ideb, vincula-se à preocupação com a elevação da posição dos municípios no ranqueamento nacional. Além do exposto, melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas contribui para a elevação das médias do Spaee, considerando que no estado do Ceará os resultados do sistema estadual de avaliação externa são utilizados para concessão de bonificação e repasses financeiros para os municípios.

A pesquisa também identificou que os resultados do Ideb são utilizados como mecanismo de responsabilização da educação municipal. Cinco dos nove municípios estabeleceram estratégias que definem a criação de políticas de estímulos financeiros para profissionais da educação, tendo como referência os resultados do Ideb. Sete municípios também definiram a publicação dos resultados do índice como uma forma de prestação de contas à comunidade escolar. Além disso, os municípios de Barbalha e

Missão Velha propuseram estratégias voltadas à criação de sistemas próprios de avaliação externa.

Considerações Finais

A análise demonstra que o Ideb consta nos planos como instrumento central de medição da qualidade da educação e como referência para várias ações a serem adotadas. O estudo revelou que a definição de medidas associadas a melhoria dos resultados em avaliação externa está presente em diversas estratégias dos PME dos municípios pesquisados. Foi identificada, em quatro planos, a existência e a articulação das três dimensões constitutivas da *accountability* educacional: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Essa articulação também é evidenciada por meio da criação de leis específicas, entre 2017 e 2019, relativas à criação de iniciativas de premiação para docentes e discentes com base nos resultados de avaliações externas (2009-2019) e no período entre 2017 e 2018 de iniciativas municipais de avaliação externa. Tais medidas põe em debate o pagamento da bonificação como mecanismo de valorização, padronização e redução da autonomia docente. Considerando-se necessário avançar nas pesquisas que apontem ou não efetividade dessas políticas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF.

BRASIL.SAEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019> . Acesso em: 16 de agos. 2019.

CHIRINEA, Andreia Melanda; BRANDAO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas**

Públicas em Educação, [S.l.], v. 23, n. 87, p. 461-484, apr. 2015. ISSN 1809-4465.

FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability nas redes municipais de ensino do Cariri Cearense: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB, 2020.

O INGRESSO E AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Karine Nunes de Moraes

UFG

karine_ufg@ufg.br

Heliny Carneiro Cunha Neves

UFG

heliny_neves@ufg.br

Lueli Nogueira Duarte e Silva

UFG

lueli@ufg.br

Introdução

A Universidade Federal de Goiás (UFG) vem paulatinamente ampliando o número de cursos e vagas de graduação e, conseqüentemente, o número de ingressantes por ano e/ou semestre. A expansão, entendida como um processo endógeno e exógeno, ao mesmo tempo em que tensiona a universidade a repensar suas estratégias de visibilidade e atração da população para seus cursos, particularmente de estudantes concluintes do ensino médio que é seu principal público, a tensiona a pensar suas práticas, rotinas, procedimentos e políticas para receber o ingressante e atender suas necessidades básicas para permanência nos cursos de graduação.

Neste sentido, este estudo preliminar analisa o processo de expansão da UFG, particularmente no que se refere ao ingresso e permanência nos cursos de graduação presencial e a assistência estudantil. Para isso, são analisados os mecanismos e estratégias da UFG para seleção dos ingressantes nos cursos de graduação presencial, as ações voltadas para a melhoria da qualidade do

ensino de graduação, as ações - focadas no atendimento das necessidades básicas de ingressantes cotistas de renda inferior e o perfil destes em 2024.

Neste estudo nos perguntamos qual a efetividade das ações implementadas pela PROGRAD voltadas para a expansão da graduação, particularmente para o ingresso, permanência e a qualidade do ensino, bem como, em que medida as ações de assistência estudantil podem contribuir nesse processo?

O estudo tem como objetivo compreender a política de expansão da UFG, particularmente a partir das estratégias para aumento do número de ingressantes e da permanência nos cursos de graduação presencial, bem como a efetividade das ações voltadas para a assistência estudantil de cotistas de renda inferior no primeiro ano do curso. Para isso, se mapeia o processo de expansão da UFG a partir de 2003; analisa as estratégias de comunicação com a sociedade em geral, e especificamente, com os concluintes do ensino médio nas escolas públicas do estado de Goiás, para a divulgação dos cursos de graduação da UFG e as formas de ingresso no ano de 2024; analisa a efetividade dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação no período de 2022 a 2024; verifica a relação entre a implementação de ações de assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas de renda inferior no primeiro ano do curso de graduação.

Desenvolvimento

O estudo adota uma abordagem quali-quantitativa considerando tanto os indicadores quantitativos sobre o ensino da graduação da universidade como quanto os aspectos qualitativos sobre os mesmos. O estudo utiliza como fonte de dados do censo demográfico do IBGE, a plataforma Analisa/UFG, o sistema de informação sobre a assistência estudantil da PRAE/UFG, os relatórios dos processos seletivos da UFG de 2022 a 2024, os relatórios das ações da PROGRAD/UFG, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG, os Relatórios Integrados

de Gestão da UFG. Como fonte de dados secundários utilizaremos teses e dissertações sobre a expansão da UFG e políticas voltadas para o ingresso, permanência e assistência estudantil.

Para analisar as estratégias adotadas pela universidade de comunicação com a sociedade em geral, e especificamente, com os concluintes do ensino médio nas escolas públicas do estado de Goiás, para a divulgação dos cursos de graduação presencial da UFG e as formas de ingresso no ano de 2024, realizar-se-á uma pesquisa survey, como os ingressantes no processo seletivo que oferta mais vagas para ingresso na graduação, a saber, Processo Seletivo SiSU, para mapear como tomaram conhecimento dos cursos ofertados pela universidade e porque escolheram a UFG para cursar a graduação.

Para verificar a relação entre a implementação de ações de assistência estudantil e a permanência dos estudantes cotistas no primeiro ano do curso de graduação mapearemos o conjunto de ações desenvolvido pela PROGRAD e pela PRAE, particularmente aquelas voltadas para os estudantes cotistas de renda inferior. Por meio da análise dos dados quantitativos disponíveis no Sistema Analisa e dos sistemas de registro da PRAE, buscamos traçar o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes nos cursos de graduação presencial no ano de 2024.

O período de 2003 a 2016 foi marcado por um forte processo de expansão da educação superior, com destaque para a intensificação contínua da expansão da rede federal, envolvendo desde o aumento dos indicadores quantitativos do sistema, dentre eles: criação de novas instituições de ensino superior, de cursos de graduação, vagas, matrículas, egressos, programas e cursos de pós-graduação, até a alteração no perfil social e racial estudantil, novos formatos institucionais, utilização da educação a distância, processos de interiorização e ampliação do ensino noturno. Soma-se a esse processo de expansão o aumento da pesquisa acadêmica institucionalizada articulada, sobretudo, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pelo número de títulos de mestrado e doutorado, número de bolsas e bolsistas concedidos CNPq e Capes

de estímulo à pesquisa no país e no exterior. É importante destacar, nesse período, um conjunto de orientações normativas para a organização, regulação, gestão e expansão da educação superior que contribuíram para a alteração dos indicadores do campo.

A adoção de políticas desenvolvimentistas e de inclusão social, entre 2003 e 2016, a despeito dos limites estruturais, resultou em uma agenda de forte expansão e democratização do acesso à educação superior, bem como, na aprovação do PNE (2014-2024), suas diretrizes, metas e estratégias. Contudo, as políticas e gestão da educação superior públicas vivenciam limites estruturais em que o Estado Brasileiro presencia uma nova fase, marcada pela retomada do conservadorismo e neoliberalismo de mercado, cuja conjuntura tem contribuído para o desmonte da agenda das políticas públicas e, no campo educacional, para a não materialização do PNE como política pública de Estado, tendo em vista a opção por uma política regressiva de ajustes.

Após o *impeachment* da Presidenta eleita, esse processo foi intensificado pela adoção de políticas de ajuste fiscal pelo Governo Temer, restritivas especialmente às áreas sociais, com especial relevo à Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou, por vinte anos, gastos nesta área (Dourado, 2017). E, posteriormente, pela eleição de um presidente de vertente conservadora e neoliberal. O cenário político atual se efetiva pela retomada de movimentos direcionados à expansão do capital, por meio de novos formatos e complexificação de processos de privatização, da desregulamentação da economia, da flexibilização da legislação trabalhista, de novos processos de regulação e avaliação e, mais recentemente, de financeirização, resultando em recuos significativos na agenda das políticas educacionais.

A redução de recursos para a educação, em particular para a educação superior pública, assume contornos ainda mais significativos por meio de cortes e contingenciamento de recursos, cortes de bolsas para a iniciação científica e pós-graduação e recursos para desenvolvimento de pesquisa, ciência, tecnologia e inovação e, mais recentemente, por uma nova proposição de

políticas que, se efetivadas, poderão alterar as formas de acesso, organização, gestão e financiamento das universidades e institutos federais de educação superior. É neste contexto que se insere o processo de expansão da UFG, com destaque para a implementação do Reuni.

Conclusões

No período de 2003 a 2023, os dados quantitativos relacionados à graduação destacam a grande expansão da UFG. O número de cursos de graduação passou de 70 para 107. Seguindo esta curva de crescimento, o número de vagas para os cursos de graduação passou de 3.055 para 4.778 vagas iniciais, sendo 4.414 do SiSU e 364 de processos seletivos específicos, o número de ingressantes passou de 3.800 para 4.644. O número de vinculados (matriculados e trancados) passou de 13.848 para 19.83 em 2023, um aumento de real de quase 30% do número de discentes, considerando apenas a estrutura atual da UFG. Ressalta-se que a UFG, a partir de 2020 foi desmembrada em outras duas universidades UFJ e UFCAT, o que reduziu em 6.390 o número de discentes vinculados até 2019. (Universidade Federal de Goiás, 2003; 2024)

Os dados da assistência estudantil evidenciam o esforço institucional para a permanência dos estudantes na universidade. O orçamento destinado para o Programa Nacional de Assistência Estudantil, apesar de não apresentarem um crescimento linear, entre 2007 e 2024, passaram de R\$400.000,00 para R\$11.960.916,00, em valores não corrigidos, representando um aumento de 850%. (Universidade Federal de Goiás, 2003; 2024)

O mesmo movimento de expansão também é registrado na pós-graduação. O número de cursos de pós-graduação passou de 31, sendo 24 de mestrado e 7 de doutorado, para 59 cursos de mestrado e 42 de doutorado. O número de estudantes de mestrado passou de 1.020 para 2.129, o número de estudantes de doutorado passou de 126 para 2.002. O aumento no número de estudantes de graduação e

pós-graduação redundaram no aumento do número de técnicos-administrativos que passou de 2.119 para 2.227, e de docentes que passou de 1.266 para 2.153, sem contabilizar os professores do Cepae por atuarem com o ensino fundamental e médio.

No que se refere especificamente à expansão da graduação, particularmente no que se refere ao ingresso e permanência de estudantes, a PROGRAD/UFG passou a desenvolver um conjunto de ações, articuladas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para melhorar a qualidade do ensino. Para isso estabeleceu como objetivos fortalecer a educação básica na UFG, fortalecer o ensino de graduação, aumentar o índice de permanência e de sucesso estudantil, fortalecer a educação presencial, valorizar a docência, expandir o uso das TDICs e ampliar a articulação interinstitucional. Articulados a esses objetivos um conjunto de ações foi estruturado visando sua consecução, dentre outros: programa de monitoria, Prolicen, projeto de gestão do espaço de ensino e aprendizagem, projeto de português/matемática, programa de estagiários, espaço das profissões, espaço das profissões itinerante, encontro das licenciaturas e educação básica, PET institucional, qualificação dos processos seletivos de ingresso.

Referências

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. política de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Relatório de gestão para prestação de contas. UFG: Goiânia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Plataforma Analisa/UFG. 2024.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA VIDA DE ESTUDANTES: PERSPECTIVAS DE GESTORES ESCOLARES MUNICIPAIS

Marli Santos de Souza

Universidade do Estado da Bahia
marlisantosdesouza1@gmail.com

Gildaite Moura de Queiroz

Universidade do Estado da Bahia
gqueiroz@uneb.br

Gelcivânia Mota Silva

Universidade do Estado da Bahia
gelsilva@uneb.br

Resumo

Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/*Campus XI*, e discute a educação escolar como fundamental na vida dos indivíduos, à medida que deve formá-los cidadãos para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade capitalista. O gestor escolar assume a liderança desse processo, para garantir a qualidade do ensino, o bem-estar dos estudantes e o desenvolvimento da comunidade escolar. O estudo partiu da seguinte questão motivadora: qual o papel da educação para a formação humana e cidadã dos estudantes do ensino fundamental- anos iniciais, sob a perspectiva dos gestores escolares? Tendo como objetivo geral analisar o papel da educação escolar para a formação humana e cidadã dos estudantes, sob as perspectivas de gestores escolares, a fundamentação teórica se apoiou na teoria da pedagogia crítico libertadora de Paulo Freire (1979, 1996, 2019) e em outros autores como Lück (2006), e Libâneo (2001/2007), dentre outros. A metodologia se ancorou na abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa de campo desenvolvida através do instrumento questionário online, como dispositivo para coleta de informações. Foi possível identificar as concepções do(as) gestor(as) escolares sobre o papel da escola na vida dos estudantes, para o(as) quais a escola escolar é lugar de adquirir conhecimento, desenvolvimento cognitivo, vivência com a

diversidade; que enfrentam desafios buscam ações para saná-los, pois, nos espaços escolares, tem realizado ações extraordinárias, condizentes com as demandas dos sujeitos, capazes de se contraporem as aos interesses sociais vigentes/predominantes.

Palavras-chave: Educação escolar, Vida estudantil, formação humana, gestão escolar.

Introdução

A educação numa perspectiva crítica assume um papel fundamental na vida dos indivíduos, a fim de formar cidadãos para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. No contexto escolar, o gestor assume a liderança desse processo, para garantir a qualidade do ensino, o processo de aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento da comunidade escolar.

Considera-se que os gestores escolares têm muito a dizer e ensinar, por isso a relevância de compreender como pensam e desejam o futuro dos seus estudantes. Nesse sentido, se elegeu como questão de pesquisa: qual o papel da educação para a formação humana e cidadã dos estudantes do ensino fundamental-anos iniciais, sob a perspectiva dos gestores escolares? O estudo trouxe como objetivo geral analisar o papel da educação para a formação humana e cidadã dos estudantes do ensino fundamental-anos iniciais, sob a perspectiva dos gestores escolares. E, como objetivos específicos: identificar as concepções dos gestores escolares sobre o papel da escola na vida dos estudantes; e compreender os desafios dos gestores para a formação humana e cidadã dos estudantes.

É nessa perspectiva que a pesquisa buscou articular o escrito e pesquisado por autores consagrados com os relatos experienciais de gestores de escolas da rede pública do município de Serrinha-BA. O referencial teórico se embasou no fundamento da pedagogia crítico libertadora de Paulo Freire (1979, 1996, 2019) e em autores que discutem a importância da educação na vida dos indivíduos, o papel

do diretor escolar na gestão educacional, os desafios da educação contemporânea e as perspectivas para o futuro da educação, como Lück (2006), Saviani (2010), Libâneo (2007), dentre outros.

Metodologia

A partir de uma abordagem qualitativa realizou-se uma pesquisa de campo utilizando questionários no formato do *Google Form* para coleta de informações. A Rede Pública Municipal de Serrinha-BA possui um quantitativo de 79 escolas. Entretanto, aceitaram participar da pesquisa 6 (seis) gestoras(es) de escolas da rede. O grupo apresentou a seguinte caracterização:

Total de Gestoras(es)	06	
Sexo	05do Feminino e 01 do sexo masculino	
Idade	27 e 52 anos de idade	
Estado civil / quantidade de filhos	03 casadas 02 solteira(o) 01 Não respondeu	0 a 02 filhos
Formação	Graduação em Pedagogia e Especialização	
Tempo de experiência na docência / gestão escolar	08 a 26 anos	
Vínculo profissional no município	01 aprovado no concurso seletivo para gestores (2023/2024); 02 gestoras concursadas como professoras; 03 gestoras contratadas pela prefeitura.	

Fonte: elaboração própria

Analises e discussão dos resultados

No intuito de preservar as identidades das(o) gestoras(or) entrevistadas(o), foram identificados ficticiamente, como: G 1, G 2, G 3, G 4, G 5 e G 6. E, para melhor análise das informações, foram divididas em três eixos de análise e discussão:

a) Educação escolar na vida dos estudantes - formação humana e cidadã

Procurou-se conhecer a concepção de educação das(o) gestores e para as(o) entrevistadas(o), a educação é lugar de adquirir conhecimento, desenvolvimento cognitivo, vivência com a diversidade. A gestora identificada como G4 (2024) apresentou uma concepção mais ampla da educação escolar na vida de seus estudantes, como foi possível observar: “A educação para mim é um vasto campo de possibilidade, é ela que possibilita o conhecimento no geral, e se falando da educação escolar a mesma transforma o sujeito emancipado e construtor da sua história”. Sua compreensão mostra a importância da educação como porta aberta para o protagonismo e emancipação dos estudantes, ou seja, “admirá-lo e, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (Freire, 2007, p. 17). É na educação e por meio dela que os sujeitos constroem conhecimentos para serem autores de si e transformadores na/da sociedade.

Para a gestora G6 (2024) “Educação é o ato mais lindo de educar e instruir. Educação Infantil é a parte de total importância onde dá início a primeira etapa da Educação Básica”. Nesse relato podemos observar a importância da formação humana e cidadã desde a primeira infância, onde são construídas as primeiras bases para infinitas possibilidades de vida, que deverão dar início à formação contínua ao longo da vida estudantil e para além dela.

b) Relação da escola com os(as) estudantes

Buscou-se compreender a relação da escola com os(as) estudantes, Nos relatos, o(as) entrevistado(as) informaram que se dá de forma acolhedora, democrática e com participação e cooperação. No entanto, um dos relatos apontou que “nos dias atuais vejo esse relacionamento um pouco ‘frio’ por parte de alguns alunos. Acredito que a pandemia contribuiu, tirando de alguns a vontade de estudar e o desejo de pesquisar além do que é passado

em sala de aula” (G3, 2024). Aqui, essa gestora apresenta preocupação sobre o desinteresse de alguns estudantes por pesquisar temas, além dos conteúdos de sala de aula, o que ela acredita ser um reflexo da pandemia da Covid-19.

É sabido que a pandemia acentuou e escancarou os problemas educacionais já existentes, tais como, defasagem no ensino aprendizagem, leitura e escrita dos estudantes principalmente em fase de alfabetização do ensino fundamental.

Ao tratar sobre o desempenho e permanência dos estudantes na escola, o(as) gestor(as) relataram que promovem reforço pedagógico no contraturno, debates com professores e outras profissionais, projetos, palestras educativas, avaliação e recuperação paralela, sinalizando uma gestão escolar voltada para a educação plena para seus estudantes.

c) Desafios e oportunidades no contexto escolar atual para a formação humana e cidadã

Com relação aos desafios enfrentados os gestores escolares apontaram: o espaço físico, educação de qualidade, o processo de leitura, a participação da família na vida escolar dos estudantes, a falta de interesse de alguns estudantes, a falta de profissionais com formação, dificuldades na aprendizagem e formação de professores para trabalhar com os estudantes com necessidades específicas. No entanto, um relato apontou para a discussão sobre a concepção pedagógica da gestora quando informou que o seu maior desafio seria “Ensinar o aluno que não quer aprender”, o que levou a refletir sobre a existência de sujeitos que não queiram aprender. Freire (1999, p. 39) defendeu que “Ninguém ignora tudo” e, como o autor, a compreensão que toda pessoa é conhecedora, embora haja sempre o que aprender.

Outras ações para a formação humana e cidadã dos estudantes, foram citadas, como: realização de oficinas com estudantes e famílias para promoção de vínculos com a escola, temas relacionados à relação socioemocional e Projeto de vida.

Quanto às práticas pedagógicas dos professores como promovedoras de uma formação cidadã, a maioria dos entrevistados respondeu que, em parte a escola promove, no entanto, que precisa melhorar: “Acredito que estamos no caminho, porém ainda precisamos melhorar muito, pois, em algumas situações não depende somente do professor e sim de toda rede” (G4, 2024). A diretora argumentou que não depende apenas dos professores para que as práticas formadoras de cidadãos possam ser efetivadas, mas, de ações conjuntas com toda a rede de ensino, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Considerações finais

O estudo mostrou que o (as) gestor(as) concebe a importância da educação para o protagonismo e emancipação dos estudantes, meio pelo qual os sujeitos constroem conhecimentos para serem autores de si e transformadores na/da sociedade.

O(as) gestor(as) demonstraram esforços para que a escola trabalhe com práticas pedagógicas contextualizada e propiciem o desenvolvimento pleno de seus estudantes. O que indica que nos espaços escolares, vem acontecendo ações extraordinárias, condizentes com as necessidades e demandas em prol de uma educação libertadora.

Referências

- FREIRE P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.
_____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra 2019.
- GADOTTI. Moacir, **Paulo Freire: Uma biografia**, Cortez, 1996.
- MINAYO. M.C de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SAVIANI, Dermeval, **História das ideias pedagógica**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

**O PAPEL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA) NO
INDÍCE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(IDEB) DO ESTADO DO MARANHÃO**

Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

IEMA/ UEMA

dnabalieiro@gmail.com

Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão

IEMA

cantagusmar@gmail.com

Antônio Alves Ferreira

UEMA

asalves2@gmail.com

Fredson Costa Rodrigues

IEMA

fredsoncostaa@gmail.com

Paulo Roberto Lima Oliveira

IEMA

pamaal@gmail.com

Resumo: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado do Maranhão tem obtido importante destaque tanto no cenário regional, quanto nacional, em decorrência da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Estado, notadamente após a criação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), em 2015. Esta pesquisa teve por objetivo analisar de maneira comparativa os resultados do IDEB dos IEMAs Plenos nos anos de 2019, 2021 e 2023, obtida por meio dos relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC, em comparação com a média das escolas públicas do Estado do Maranhão, da Região Nordeste e do Brasil, respectivamente. A pesquisa foi do tipo estudo de caso por meio de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa segundo Bardin, 2016. A coleta dos dados foi realizada por meio dos resultados do IDEB nos

anos de 2019, 2021 e 2023, obtida por meio dos relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Palavra-chave: IEMA; IDEB; Educação Profissional e Tecnológica, Educação Integral.

Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constitui-se um importante indicador do ensino brasileiro, permitindo o monitoramento da qualidade da educação possibilitando estabelecer metas para a melhorias no sistema educacional. O IDEB é calculado a partir da relação entre a taxa de rendimento escolar, especificamente o quantitativo de aprovados, obtida a partir do Censo Escolar do referido ano e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo próprio INEP, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional da educação Básica (SAEB). A expectativa é que a nota obtida no IDEB seja proporcional à qualidade do ensino ofertado, permitindo um diagnóstico situacional nas escolas e redes de ensino e a elaboração de propostas para melhorias. (INEP, 2024)

Com a criação do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), em 2015, a Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Maranhão tem ampliado a sua capilaridade por meio da oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Tempo Integral. Os IEMAs Plenos (IPs) oferecem jornada escolar de nove horas-aulas diárias diurnas e matriz curricular integradora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Técnica (BT) e Parte Diversificada (PD), além de possuir um Modelo Institucional específico centralizado no estudante e no desenvolvimento de seu Projeto de Vida, estimulando o protagonismo estudantil. Além da oferta de uma formação profissional técnica de nível médio, todos os estudantes

são atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), recebendo três refeições diárias, o que acaba por incentivar baixos índices de evasão escolar e baixa taxa de reprovação. (IEMA, 2023)

O problema central desta pesquisa parte do pressuposto de que a implantação do IEMA no Estado do Maranhão tenha de fato favorecido o aumento do IDEB do Maranhão nos últimos anos. O objetivo desta pesquisa foi traçar uma análise comparativa dos resultados do IDEB dos IEMAs Plenos nos anos de 2019, 2021 e 2023, obtida por meio dos relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC, em comparação com a média das escolas públicas do Estado do Maranhão, da Região Nordeste e do Brasil, respectivamente.

Metodologia

A pesquisa foi do tipo estudo de caso por meio de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa segundo Bardin, 2016. A coleta dos dados foi realizada por meio dos resultados do IDEB nos anos de 2019, 2021 e 2023, obtida por meio dos relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC. (BARDIN, 2016)

Os resultados do IDEB são divulgados com periodicidade bienal, por meio de planilhas divulgadas no site do próprio INEP. O tratamento dos dados foi realizado na planilha de cada ano com filtragem simples dos seguintes termos nas respectivas colunas: região: Nordeste; estado: Maranhão; rede de ensino: Pública; nome da escola: IEMA. Os resultados da busca foram analisados, realizando-se a média aritmética simples dos anos de 2019, 2021 e 2023, comparando-se com a média nacional e regional dos referidos anos. (INEP, 2024)

Discussão dos dados

A implantação da política de educação do estado do Maranhão por meio do Programa Escola Digna, institui a Educação Integral com objetivo de superar o baixo desempenho no IDEB. Assim, o Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado da Educação cria o IEMA com Educação Integral e Profissional e os Centros Educa Mais com Educação Integral propedêutico.

Em decorrência da criação do IEMA no ano de 2015, a análise do IDEB foi possível apenas a partir do ano de 2019, quando se teria a conclusão de seus primeiros formandos em 2018, mas tendo a primeira avaliação em 2019. Sendo assim, em 2019, o IEMA obteve média de 5,0 pontos no IDEB, superando as médias do Estado do Maranhão (3,7) da região nordeste (3,6) e até da média nacional (3,9).

Em 2021, devido às consequências da pandemia, o IEMA obteve média de 4,5 pontos no IDEB, com participação de 13 unidades. Mesmo assim, esse resultado conseguiu superar as médias da Rede Estadual (3,6) da Região Nordeste (3,8), ultrapassando também a média nacional (3,9).

Em 2024, 25 IEMAs Plenos foram avaliados, mantendo a média de 4,5 pontos do IDEB, mantendo-se acima das médias da Rede Pública Estadual (3,7) da Região Nordeste (4,0), ultrapassando também a média nacional (4,1), consolidando a sua crescente qualidade educacional e abrindo espaço para novos investimentos na Educação Profissional Tecnológica no Estado do Maranhão e no Brasil.

Considerações Finais

A análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) produz insights valiosos sobre o desempenho educacional nas unidades do instituto.

Ao avaliar o IDEB do IEMA, algumas considerações finais podem incluir:

a. **Progresso e Desempenho:** O IDEB é um indicador importante para avaliar o desenvolvimento educacional em termos de qualidade do ensino e desempenho dos alunos. O IEMA apresentou índices em crescimento, indicando uma melhoria contínua no processo educacional, com maior eficácia nas estratégias pedagógicas;

b. **Desafios Regionais:** Considerando que o IEMA está inserido em um contexto regional com desafios socioeconômicos diversos, é essencial observar se as metas do IDEB são ajustadas para refletir essas realidades. O desempenho satisfatório que as políticas específicas estão adaptadas ao contexto local;

c. **Qualidade do Ensino e Infraestrutura:** O IDEB do IEMA reflete a qualidade do ensino e das condições de aprendizagem, incluindo a infraestrutura, qualificação dos professores, e métodos pedagógicos aplicados.

d. **Fatores Socioculturais:** O desempenho no IDEB está correlacionado a fatores externos à escola, como condições de vida dos estudantes, apoio familiar e comunitário. Por meio do Projeto Agentes da Educação relação família x escola;

e. **Estratégias de Melhoria:** o IDEB no IEMA para continuar satisfatório, é necessário estratégias baseadas em diagnósticos. Isso pode incluir o fortalecimento de programas de recuperação escolar, o aumento da participação da comunidade escolar e o uso de novas tecnologias para potencializar a aprendizagem.

Em suma, a análise do IDEB no IEMA serve como um ponto de partida para identificar tanto as conquistas quanto os desafios da instituição, orientando políticas públicas e intervenções que promovam uma educação de maior qualidade para todos os estudantes.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

IEMA, INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI IEMA 2023-2027**. São Luís: IEMA, 2023. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wpcontent/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>. Acesso em: 16/10/2024

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB. Apresentação**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Pesquisas%20Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20%7C%20Inep>. Acesso em: 16/10/2024

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUA FRIA-BA E AS PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daiane Lopes da Silva Gomes

Universidade do Estado da Bahia
daianeloopes@hotmail.com

Nívia Lima Souza

Universidade do Estado da Bahia
nivialimasouza0@gmail.com

Selma Barros Daltro de Castro

Universidade do Estado da Bahia
scastro@uneb.br

Resumo

O Plano Municipal de Educação (PME) se apresenta como uma legislação construída coletivamente que abrange os níveis, etapas e modalidades da educação, propondo metas e estratégias que possam assegurar uma educação de qualidade de acordo com o contexto local. Conhecer esse documento se torna uma demanda importante no processo de formação docente. A escrita problematiza o planejamento da EJA como política pública local a partir do PME e traz como objetivo: analisar dados acerca do cenário educacional, metas e estratégias destacados no PME acerca da EJA em Água Fria – Ba. As contribuições teóricas se baseiam em: Arroyo (2005) e Souza, (2010), a escrita tem como metodologia a inspiração na abordagem documental.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Educação de Jovens e Adultos; Água Fria- Ba

Introdução

O Plano Municipal de Educação (PME) consiste em uma política educacional que tem como objetivo fortalecer a educação

local com estratégias, intenções, ações e reflexões que auxiliem na construção de uma educação de qualidade, tomando como ponto de partida a realidade de cada município e a articulação como proposto no Plano nacional de Educação (PNE). O PME pode se constituir como um importante instrumento de planejamento de política educacional local tendo em vista que seu texto deve apresentar o cenário em que se encontra os níveis, etapas, e modalidade na educação local e, ao mesmo tempo, deve propor metas e estratégias a serem implementadas visando a garantia do direito a educação qualificada para todos os municípios.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para atender demandas educacionais para jovens e adultos que não tiveram condições de acesso e/ou permanência no tempo regular. A oferta da EJA está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: nesse documento está definido que é necessário, ter no mínimo quinze anos para ter acesso a e no mínimo dezoito anos para a EJA do ensino médio EJA do ensino médio.

Essa escrita busca apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida por estudantes da graduação de Pedagogia da Universidade Do Estado da Bahia- Campus XI-Serrinha, sob a supervisão de pesquisadores com vinculação ao grupo de pesquisa: Educação, Políticas Públicas e desenvolvimento Social (EPODS), e ao Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), problematiza o planejamento da EJA como política local a partir do PME e tem como objetivo analisar dados acerca do cenário educacional, metas e estratégias destacados no PME acerca da EJA em Água Fria - Ba as características inerentes à Educação de jovens e adultos do Município de Água Fria- Ba. A escrita está organizada a seguir em aspectos metodológicos resultados e discursões acerca da análise documental da legislação atual do PME do município de Agua Fria –Ba e as considerações finais.

Metodologia

O trabalho foi inspirado na pesquisa documental, que entre outras características permite a análise de documentos que podem estar disponíveis em vários espaços oficiais como é o caso da legislação local do PME e demais documentos sobre a EJA. De acordo com Lima Junior (2021)

A pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo (p. 7).

Dessa forma, compreendesse que a pesquisa documental está relacionada a catalogação e seleção de documentos que podem estar disponíveis em vários espaços. No trabalho apresentado, o principal documento selecionado foi o PME de Água Fria – Ba, que foi acessado após a solicitação formal a um representante da educação municipal da referida cidade, pois o documento não está disponível virtual nos sites institucionais.

Ainda sobre a pesquisa documental Gil (1994) afirma que que “[...] como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (p. 46)”. Embora o estudo não se proponha prioritariamente a fazer uma análise histórica do contexto da EJA e/ou do PME, apresentará uma análise inicial do contexto educacional local, o que, sem dúvida, pode trazer contributos para a historiografia da educação municipal de Água Fria.

O estudo do PME está sendo realizado em encontros semanais, iniciados em 22.4 entre a orientadora e suas orientandas, no grupo de pesquisa EPODES. Na oportunidade, estão sendo realizados leituras, produções textual, debates e principalmente a construção

de uma conduta investigativa e procedimental acerca da análise de documentos.

O município *locus* da investigação é Água Fria, cidade situada no Território de Identidade do Portal do Sertão, na Bahia, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022, a sua população era de 14.497 habitantes e a área territorial e de 742,775 Km2. O município de água Fria fica distante da capital baiana cerca de 158 quilômetros.

Em âmbito educacional, segundo o IBGE, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97%, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2023 da rede pública, os dados são os seguintes:

Quadro 1- Resultado do IDEB 2023 em Água Fria- BA

ENSINO FUNDAMENTAL	RESULTADO
ANOS INICIAIS	4,1
ANOS FINAIS	3,0

Fonte: INEP, 2023

Em relação às matrículas nas escolas municipais, Água Fria registrou os seguintes dados, no ano de 2023:

- Creche- 251 matrículas;
- Pré Escola- 350 matrículas;
- Ensino Fundamental Anos Iniciais regular- 1.087 matrículas;
- Ensino Fundamental Anos Finais regular- 910 matrículas;
- Ensino Médio regular- 387 matrículas;
- Ensino da EJA- 445 matrículas;
- Educação especial -155 matrículas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) mostram que em 2022, a taxa da população alfabetizada no município foi 79,98%e de não alfabetos foi de 20,02%.

Discussão dos dados

O PME é um importante instrumento de e para planejamento das políticas públicas educacionais locais, quando a sua construção

e acompanhamento ocorrem de forma colegiado e participativa, como diz Souza, 2020, se faz necessário que as elaborações dos Planos Municipais de Educação sejam feitas em colaboração com os vários setores da sociedade, essa união é necessária para satisfazer as demandas e necessidades da comunidade. Com isso é crucial estar alerta às questões cotidianas, a elaboração de um plano requer uma "interação eficaz entre os participantes, são necessários diálogos que permita a manifestação das opiniões de todos os que são convidados a contribuir no processo de elaboração.

PME de Água Fria foi instituído pela lei municipal de nº 00047/2015 e está organizado com a seguinte estrutura: Diretrizes, metas e estratégias que versam sobre todas as etapas e modalidades da educação, objetivando planejar educação municipal de qualidade. No PME do município não está apresentada a relação de instituições e setores que participaram da sua elaboração, por isso não é possível, a partir apenas da lei do PME, analisar o nível de participação social no processo de elaboração do mesmo.

Acerca da contextualização da EJA no município não fica exposto no documento analisado o cenário educacional da modalidade da EJA no município quando da elaboração do PME. São apresentadas no PME metas 9 (nove) e 10 (dez) que tratam especificamente da EJA e tais metas juntas possuem 22 (vinte e duas) estratégias que dispõem sobre a garantia, melhoria e qualidade desta modalidade. Importa reafirmar que a educação é um direito para todos e a oferta pública da alfabetização se constitui como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Para Arroyo (2005), a educação deve abranger os diferentes níveis socioeconômicos, como os excluídos e marginalizados que fazem parte do sistema educacional, pois são jovens e adultos que possuem os mesmos direitos educacionais perante a sociedade.

As metas do PME, voltadas para EJA, apresentam informações importantes sobre ações e prazos para o atendimento às demandas da EJA. No quadro a seguir há uma comparação entre as metas do

PME e uma comparação entre as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da Lei 3.005/2014.

Quadro 2- Metas 9 e 10 do PNE e PME de Água Fria- BA

META	PNE	PME
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto; e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto; e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamentais e médio, na forma integrada à educação profissional”	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamentais e médio, na forma integrada à educação profissional”

Fonte: PNE, PME de Água Fria

Ao definir as metas elencadas, o município se apresentou certo alinhamento entre o PNE e o PME, por meio da definição de metas que se assemelham e estão voltadas para a garantia do acesso e da ampliação de vagas para a população.

O PNE teve seu prazo de validade ampliado, por meio da lei nº 14.934/2024, tendo em vista que suas metas e estratégias não foram todas efetivamente cumpridas. Essa situação, permite aos municípios ainda revisar os seus PME e implementar estratégias ainda não colocadas em prática.

Em relação às estratégias, identifica-se um total de 5 (cinco) estratégias, que versam sobre: a articulação de políticas públicas educacionais, a consideração de determinadas necessidades específicas do campo e inclusivas e uma articulação intersetorial na implementação das políticas.

Sobre o processo de acompanhamento do PME, a Lei diz que

O poder Legislativo com a participação da sociedade civil e política, organizada por intermédio da comissão da câmara de vereadores, Conselho Municipal de Educação e a Comissão de Avaliação, acompanhamento e

adequação, acompanharão a execução do Plano Municipal de Educação (Água Fria, 2015).

A definição de uma equipe para proceder o monitoramento, já anuncia a perspectiva de participação social que deve subsidiar as ações de execução do PME. Os estudos ainda não foram suficientes para informar se o trabalho desenvolvido pela comissão.

Considerações finais

O PME é um instrumento de planejamento educacional local, que se for efetivamente construído e avaliado de modo colaborativo, pode ser um farol para guiar os gestores públicos municipais, no que diz respeito ao atendimento educacional dos munícipes.

Garantir ações que estejam voltadas para oferta de vagas para estudantes da EJA, no Ensino Fundamental, especificamente, é responsabilidade dos municípios brasileiros, que devem implementar ações visando a diminuição das taxas de analfabetismo e a ampliação da taxa de escolarização tais ações precisam estar em consonância com o previsto nos PME.

Em Água Fria, na Bahia, o PME está instituído por meio da lei nº0047/2015, possui 2 (duas) metas voltadas para a EJA que são as metas 9 (nove) e 10 (dez) e tratam sobre a diminuição da taxa de analfabetismo entre pessoas com de 15 anos ou mais, como também a oferta de no mínimo 25% de (vinte e cinco por cento) das matrículas para a EJA, e mais 22 (vinte e duas) estratégias que versam sobre a garantia dessas metas.

Aprofundar os estudos sobre a forma como o PME apresenta e planeja a EJA é uma necessidade para compreender melhor as ações implementadas pelo poder público local para essa modalidade. Assim, a continuidade dos estudos é uma necessidade acadêmica.

Referências

ÁGUA FRIA. Lei Municipal nº 0047/2015, de 23 de junho de 2016. **Dispõe sobre a alteração do Plano Municipal de Educação**, 2016 (Prefeitura Municipal de Água Fria).

ARROYO, M. G.. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Disponível em: <https://dejacamacari.com.br/wp-content/uploads/2024/05/Arroyo-Educacao-de-Jovens-e-Adultos.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-diario-oficial-da-uniao>. Acesso 01 de outubro de 2024

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>, acesso em 10/10/2024

BRASIL. **Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: Apresentação. Brasília: MEC, 2012. BRASIL.

BRASIL. Resolução CNE nº 11, de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. p. 9. Disponível em: <http://onvivaeducacao.org.br/marcos-legais/educacao-jovem-adultos.pdf>. Acesso: 09 de outubro de 2024.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / ed. 6 - São Paulo: Atlas.2008. ISBN 978-85-224-5142-5. 1. 220 páginas. Disponível em: <il-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, **Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população** residente com data de referência 1o de julho de 2024 disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/agua-fria/panorama

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 55-72, 2021. Disponível em: [:/Users/VISITANTE/Down](https://users.visitante.com.br/Down)

loads/2356-Texto%20do%20Artigo.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2024.

SOUZA, E. P. **O desafio da construção democrática e participativa de um Plano Municipal de Educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação das Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/VISITANTE/Downloads/mayarafa,+14515.pdf>.

Acesso em: 10/10/2024

O PROGRAMA AFIRMATIVA E DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Marcia Torres Neri Soares

Uneb

mtsoares@uneb.br

Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos

Uneb

vicsantiago461@gmail.com

Kely Silva Santos

Uneb

kelysilva1808@gmail.com

Resumo

Este texto é oriundo do projeto de pesquisa intitulado “Currículo, Inclusão e Deficiência - Curr(in)ciência” desenvolvido no âmbito do Programa Afirmativa da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI*, Serrinha-BA, entre os anos de 2023 e 2024, encontrando-se em fase de finalização. Com o objetivo de analisar o currículo escolar e a inclusão de pessoas com deficiência para/no reconhecimento e fortalecimento destes campos de estudo e socialização de seus resultados no cenário acadêmico, a pesquisa tem oportunizado reafirmar a importância de ações afirmativas, bem como a evidente necessidade de discutir o currículo sob o prisma da inclusão de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Inclusão. Deficiência.

Introdução

Discussões atuais acerca da educação inclusiva têm alcançado significativa atenção no cenário educacional brasileiro (Carvalho, 2008). Desse modo, por entender a relevância da temática em nossas produções, temos investigado sobre condições de/para

inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino sob a perspectiva curricular (Araújo; Soares, 2022; 2023; Ferreira; Soares, 2021).

A deficiência, segundo a ótica aqui defendida, não está circunscrita aos diagnósticos ou patologização do ser, antes a concebemos como uma construção social (Diniz, 2007). Logo, nos interessamos pelas infinitas formas de participação e desenvolvimento no currículo escolar, porque incontestes são as possibilidades de análise e produções acadêmicas.

Assim, este texto ancora-se no projeto de pesquisa “Currículo, Inclusão e Deficiência - Curr(in)ciência” aprovado sob o Edital nº 103/2023 concernente ao Programa Afirmativa de Pesquisa e Extensão nos *Campi* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). No âmbito das ações afirmativas, tal projeto justifica-se duplamente por oportunizar: a) o investimento na formação inicial de estudantes cotistas e; b) por promover a construção de diálogos teóricos a respeito das condições de inclusão de estudantes com deficiência.

Para fins de organização, além desta breve seção introdutória, o presente texto compartilha a metodologia com discussão e análise dos dados na seção intitulada **Aspectos metodológicos: caminhos e dados analisados**. Em seguida, apresenta as **Conclusões** do estudo na expectativa de corresponder ao objetivo inicial e assim ampliar as discussões pretendidas.

Aspectos metodológicos: caminhos e dados analisados

O estudo, conforme projeto original, se define como de caráter bibliográfico acrescido de características advindas do desenvolvimento de pesquisas aplicadas (Pereira, 2019). Tais características são representadas na produção de um vídeo (in)formativo e seus rebatimentos para a formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb, *Campus XI-Serrinha-BA*.

Assim, numa primeira dimensão, a pesquisa está relacionada com dados oriundos de pesquisa anterior de Iniciação Científica (IC) intitulada “Concepções de educação especial e currículo escolar: um estudo sobre a produção acadêmica educacional brasileira”. Sua primeira fase, portanto, correspondeu ao acesso e conhecimento desta investigação finalizada em 2020 por haver localizado, a partir de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no intervalo de 2015 até 2019, 32 estudos relacionados ao tema (Ferreira; Santos; Soares, 2020). A pesquisa indicou a relevância de darmos continuidade ao estudo no cerne de ações afirmativas.

A partir disso e do levantamento realizado por meio de produtos dos Mestrados Profissionais (MP) da Uneb¹ publicados nos últimos cinco anos, os resultados conversam com a necessidade de valorização e visibilidade das produções teóricas acerca do currículo escolar, inclusão e deficiência. Com efeito, dados analisados indicam sobre relativa escassez de estudos na área. Ao considerar as publicações advindas de Mestrados Profissionais MP da instituição, dos 340 estudos localizados, 14 relacionam-se ao objeto de estudo por nós investigado. Tais estudos, em linhas gerais, ratificam o quanto aprendemos em contato com estudantes com deficiência e suas inúmeras possibilidades dentro do currículo escolar. Seus conteúdos versam sobre perspectivas de/para formação docente no trato da inclusão, políticas públicas e possibilidades na construção de recursos pedagógicos para o ensino de estudantes com deficiência. As produções apontam para a ampliação de nossas próprias pesquisas e de outras cuja

¹ Pós- Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES); Pós-Graduação em Saúde Coletiva (MPISCO); Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC); Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA); Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS); Pós-Graduação Profissional em Letras (ProfLetras); Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFísica) e Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria).

centralidade no currículo escolar possa favorecer aos processos educacionais inclusivos.

Ao analisar o problema de pesquisa: as concepções de currículo escolar, inclusão e deficiência emergentes nas investigações acadêmicas oriundas das pesquisas analisadas, do ponto de vista metodológico, além da análise dos textos, o estudo contempla a construção do Vídeo (In)Formativo com falas das pesquisadoras sobre os principais achados da pesquisa, etapa ainda em andamento.

Embora não totalmente finalizado, o desenvolvimento do projeto permitiu identificar alguns aspectos doravante compartilhados: I. necessidade de ampliação dos estudos identificados e fomento ao debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva curricular; II. promoção de interação e troca de experiências acadêmicas no desenvolvimento de pesquisas de IC e Afirmativa oriundas da licenciatura em Pedagogia; III. Produção de textos acadêmicos com vistas a socialização em diferentes fóruns de discussão educacional a exemplo do evento de socialização do presente texto; e IV. Impactos no interesse e produção teórica desenvolvida no *Campus XI* face a articulação com o Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

O desenvolvimento do projeto também tem se destacado por seu impacto social, pois sua tríade – Currículo, Inclusão e Deficiência – favorece tanto a aproximação entre os dois níveis de ensino brasileiros, quanto a ampliação sobre aspectos curriculares alusivos à inclusão de estudantes com deficiência, sobremodo na desconstrução de estigmas e preconceitos comumente destinados a esse público.

De igual modo, o projeto resulta de um importante esforço da comunidade acadêmica e das ações afirmativas. Ademais, a interlocução com os resultados de uma pesquisa de IC corrobora ao fortalecimento das pesquisas desenvolvidas no interior da Uneb e sua ampla circulação/divulgação por meio das publicações decorrentes.

Conclusões

Políticas públicas de inclusão necessitam atentar para os diferentes mecanismos de exclusão utilizados, haja vista muitas vezes o currículo e história de pessoas com deficiência serem excluídos de nossos interesses e/ou focos de atenção. O referencial teórico sobre a inclusão de pessoas com deficiência, bem como o suporte legal para essa inclusão, dá indícios sobre a necessidade em desenvolvermos pesquisas sob novas perspectivas de análise e investigação.

Com o objetivo de analisar o currículo escolar e a inclusão de pessoas com deficiência para/no reconhecimento e fortalecimento destes campos de estudo e socialização de seus resultados no cenário acadêmico, a pesquisa tem oportunizado reafirmar a importância de ações afirmativas, bem como a evidente necessidade de discutir o currículo sob o prisma da inclusão de estudantes com deficiência.

Referências

- ARAÚJO, Eva Cristina do Carmo; SOARES, Marcia Torres Neri. Expectativas familiares sobre a inclusão de estudantes com deficiência: interfaces com o currículo escolar. In: **Research, Society and Development**, v. 12, n. 9, e5212943240, 2023. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i9.43240>
- ARAÚJO, Eva Cristina do Carmo; SOARES, Marcia Torres Neri. O Currículo Escolar (des)velado no campo da Educação Especial: reflexões para o ensino em turmas comuns. In: **Revista de Casos e Consultoria**, 2022, v. 12, (1), e24440. <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/24440>
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).

FERREIRA, Tainara da Silva; SANTOS, Maria Aparecida de Jesus; SOARES, Marcia Torres Neri. **Produções acadêmicas no campo da Educação Especial e do Currículo Escolar**: contribuições da Iniciação Científica. In: CARNEIRO, Everton Nery [et al]. Educação, políticas públicas e religião: diálogos interventivos. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.p. 111-118.

FERREIRA, Tainara da Silva; SOARES, Marcia Torres Neri. Uma discussão teórica acerca do currículo e deficiência: Implicações para concepções e práticas de ensino. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n.5, e28910515041, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15041>

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Eduneb: Salvador. 2019

O PROUNI NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ/MA

Leidiane Sousa Lima Fernandes

Universidade Federal do Maranhão

leidiane.lima@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

carlos.dublante@ufma.br

Paula Alexandra Trindade Mota

Universidade Federal do Maranhão

paula.atm@discente.ufma.br

Patrícia Kecianne Costa Ribeiro

Universidade Federal do Maranhão

patriciakecianne@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata de um recorte de pesquisa de mestrado, cujo objeto é o PROUNI. Sendo assim tem como objetivo analisar a contribuição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, no processo de democratização do ensino superior município de Imperatriz/MA. Para tanto, lançou-se com uma metodologia qualitativa e optou-se pela pesquisa documental e exploratória, principalmente, dos documentos públicos. Diante das discussões fica evidente o quadro dicotômico de Imperatriz/MA, no que tange o ensino superior e a efetiva contribuição do PROUNI, para o processo de democratização do ensino superior.

Palavras-chave: PROUNI, democratização do ensino superior, Imperatriz/MA

Introdução

O acesso das camadas menos abastadas à Educação Superior é um processo marcado historicamente pela discriminação e

exclusão destes e, evidenciado na história da institucionalização das universidades em território nacional, com clara destinação de suas vagas para à elite brasileira. Fato marcante, desde a aprovação legal das primeiras universidades, demandadas a partir de 1930, com mudanças ao longo dos anos e na atualidade emergem de características e influências neoliberais.

Com maior ênfase de tais influências, a política educacional adotada para o ensino superior passou principalmente a partir da década de 1990 a seguir uma lógica capitalista sob a ação do Banco Mundial. Dentro desta lógica, o Estado transfere a responsabilidade de oferta desse nível de ensino para a iniciativa privada, transformando a Educação, em mercadoria, tendo como consumidor promissor às camadas populares, que ocupam as vagas existentes na rede privada de ensino.

Nesse sentido, a universidade pública, apesar de ofertar um número de vagas para ações afirmativas, ainda continua sendo um espaço privilegiado, pois apenas uma minoria da população usufrui destas vagas. Este processo, considerado como mercantilização da Educação, em especial da Educação Superior, se intensificou no Brasil, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), cujas iniciativas pautava na redução de verbas às Universidades Públicas e a expansão para este nível de ensino pela iniciativa privada.

Já no período que compreende o Governo de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010), é evidente a continuidade das propostas neoliberais do governo anterior, principalmente no que se refere à expansão do Ensino Superior na iniciativa privada, com o diferencial do incentivo à expansão das Universidades Públicas. Nesse período, com importante destaque ainda, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005). O PROUNI, objeto deste trabalho, foi institucionalizado em 2005 e se trata de um programa de governo cujo objetivo principal é a concessão de bolsas integrais e parciais em instituições privadas para alunos brasileiros não portadores de diploma de curso superior e de baixa renda, além daqueles que se autodeclaram indígenas e negros, e

professores da Educação Básica para a segunda graduação em licenciatura (BRASIL, 2005).

Diante deste contexto contraditório e excludente em que se apresenta o ensino superior no Brasil, este trabalho traz a problemática, ao questionar de que forma o PROUNI vem contribuindo com o processo de democratização do ensino superior em nível de graduação no município de Imperatriz/MA? Com base nesse escopo, este trabalho se lança sob o objetivo de analisar a contribuição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, no processo de democratização do ensino superior município de Imperatriz/MA.

Metodologia

Em busca da compreensão do objeto de pesquisa, usou-se, portanto, uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2008) vem atender às questões de pesquisas das ciências sociais. No que tange os procedimentos para a realização do presente estudo, optou-se pela pesquisa documental e exploratória, principalmente, dos documentos públicos como a Lei que institucionalizou o PROUNI, dados do IBGE, relatórios do Censo, a enciclopédia de Imperatriz – MA, que colaboraram para traçar os aspectos de natureza educacional e descrever as características de determinada população e a relação com suas variáveis (Gil, 2007).

Discussão dos dados

A Educação Superior brasileira é marcada por políticas públicas influenciadas por um ideário neoliberal a partir de um arcabouço de dispositivos legais, neste contexto contraditório, a institucionalização do Programa Universidade para Todos (ProUni), fornece bolsas integrais e parciais em instituições privadas para egressos do Ensino Médio, com renda per capita de até 3 salários-mínimos.

O Programa Universidade para Todos, é institucionalizado por meio da Lei nº 11.096/2005, que passa, ao longo de sua vigência, por poucas alterações, sendo a mais recente a que se materializa na Lei nº 14.350, de 2022, que faz adequações em decorrência do contexto pandêmico que acometeu o planeta em 2020. Nesse contexto caótico, foram agravadas as diferenças sociais existentes no país, inviabilizando dentre outras metas do PNE, a Meta 12, que trata do acesso da população entre 18 a 24 anos ao ensino superior. Outra justificativa para as mudanças legais do PROUNI se dá no número elevado de evasão em instituições privadas e o papel estratégico que o programa tem nesta conjuntura.

Ao aproximar-se do objetivo do trabalho, a cidade de Imperatriz também passou por um processo que ocorreu em todo o Brasil: a expansão do acesso ao Ensino Superior através da iniciativa privada, empreendida a partir da década de 1990, inicialmente em uma modalidade presencial, com uma presença módica da modalidade de educação à distância. Na circunstância atual, o quadro abaixo apresenta a situação de Imperatriz/MA:

Quadro1 -: Categoria Administrativa das IES X número de vagas.

Categoria Administrativa	Qtd. De Instituições	Denominação	Qtd. de Cursos	Vagas Autorizadas
Pública	03	Universidade/ Instituto Federal	26	1.443
Privada	08	Faculdades/ universidade	80	12.290
Total			106	13.733

Fonte: Elaboração própria

É importante pontuar que o número total de vagas anuais para ingresso não são preenchidas, uma realidade de ambas as instituições privadas e públicas, fato perceptível nos relatórios de censo. Outro aspecto que compõe este processo é o número excessivo de autorização de vagas concedido pelos órgãos competentes a estas instituições, resultado da ação das próprias instituições que solicitam, junto ao Ministério da Educação.

No que se refere ao programa, em Imperatriz, as vagas destinadas ao ProUni obtiveram um aumento expressivo no período de 2015-2020, observando-se um aumento ainda mais considerável na oferta de bolsas a partir de 2017. De 2016 para 2017, o acréscimo do número de bolsas foi em um percentual de 222,58 %, explicitado o quadro abaixo:

Quadro 2 –Número de bolsas concedidas em Imperatriz/MA.

Ano	Bolsas			Modalidade		Raça				
	Total	Integrais	Parciais	EA D	Presencial	Preta	Parda	Indígena	Branca	Amarela
2020	780	237	543	137	643	79	508	1	178	14
2019	931	313	618	173	758	127	591	0	188	25
2018	851	279	735	116	735	108	561	0	164	18
2017	801	352	449	56	745	111	516	1	159	14
2016	360	307	53	70	290	56	233	0	58	13
2015	263	225	38	63	200	57	159	0	44	3

Fonte: Dados abertos Prouni (Mec). Elaboração própria.

Ao analisar esse panorama é evidente o acréscimo vultoso de acesso ao Ensino Superior via PROUNI, sobretudo na oferta de bolsas parciais, que, ao longo deste período, tiveram seu quantitativo aumentado, divergindo do oferecimento de bolsas integrais que decresceu. No que diz respeito ao recorte racial para o ano de 2020, os percentuais neste ano para cidade de Imperatriz foram: 10,12 % para pessoas pretas; 65,12% para pessoas pardas; indígenas foram 0,12 %; pessoas brancas foram 22% e pessoas amarelas 1,7%. Um detalhe que chama atenção é o percentual pequeno de pessoas que se autodeclararam indígenas, pois Imperatriz está estrategicamente próxima a diversas comunidades indígenas.

Considerações finais

A contribuição educacional sob o ponto de vista de acesso no contexto de Imperatriz é evidente a partir da comparação com o

período anterior à implementação do programa. A disponibilidade de bolsas como a principal oportunidade de ingressar no ensino superior para as camadas menos abastadas é uma oportunidade. É relevante ainda, já que a universidade pública não comportaria tamanho volume de ingressantes, visto a sua infraestrutura, de modo que torna relevante a discussão inicial acerca dos processos de democratização do ensino superior promovido pelo PROUNI, que atinge seu objetivo de contribuir com a democratização do ensino em Imperatriz/MA.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art1. Acesso em: 08 out 2024

_____. Lei nº 11.096, de 13 de JANEIRO de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 08 out 2024

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2011. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L13005.htm. Acesso em:

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

MINAYO, M. C. de S. (2008). Pesquisa Qualitativa: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) E A ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

Aysllan de Sousa Sobrinho

Universidade Federal do Maranhão

aysllansobrinho@gmail.com

Resumo

O trabalho discute o sistema de avaliação educacional do Piauí (Saepi) sob a perspectiva teórica da *accountability* educacional. O objetivo consistiu em analisar os elementos constitutivos de um sistema de *accountability* educacional no estado do Piauí, mediante a institucionalização do Saepi. Optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, delineando o debate sobre a *accountability* educacional e os documentos referentes ao Saepi e política(s) dele decorrente(s). Os resultados apontam para a sistematização de uma *accountability* educacional por resultados no estado do Piauí em emergente expansão no sistema estadual de ensino.

Palavras-chave: avaliação educacional; *accountability* educacional; resultados de aprendizagem.

Introdução

O estudo adota o sistema de avaliação educacional do Piauí como objeto de pesquisa e a *accountability* educacional, enquanto campo teórico de estudo. Em que pese a expansão dos sistemas estaduais de avaliação no Brasil, nos anos 2000, pretendeu-se problematizar a emergência de um sistema de *accountability* educacional no estado Piauí, decorrente do avanço político e ideológico do neoliberalismo nas políticas centrais dos governos e sistemas estaduais de ensino.

Esta pesquisa comporta o objetivo geral de analisar os elementos constitutivos de um sistema de *accountability*

educacional no estado do Piauí, mediante a institucionalização do sistema estadual de avaliação (Saepi). Nas direções teórico-metodológicas, opta-se por uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, delineando o debate sobre a *accountabilty* educacional e os documentos referentes ao Saepi e política(s) dele decorrente(s).

Para tanto, faz-se necessário explorar alguns pontos específicos de desenvolvimento do estudo. Inicia-se com uma discussão acerca da *accountability* educacional perfazendo, em seguida, os elementos constitutivos, em voga, de uma emergente *accountability* educacional mediante os dados provenientes do Saepi.

Accountability Educacional: breves apontamentos

Na esteira dos estudos que buscam problematizar e discutir os sentidos e significados da *accountability* no cenário educacional, compreende-se que o próprio termo originário da língua inglesa de matriz anglo-saxônica não possui uma tradução definitiva às línguas de outros contextos geopolíticos (Dutercq, 2016). Esse fato implica numa imprecisão acerca do tema, pois torna sua definição multifacetada e difusa, obedecendo a contextos e interesses próprios, o que pode resultar no esvaziamento do conceito (Kevin Barata; Soares; Lima, 2023).

A produção científica brasileira, no campo científico da educação, tem traduzido o tema como responsabilização educacional, tendo em vista seu uso e consequências nos sistemas de ensino, associada às formas de gestão e organização da política educacional (Brooke, 2008; Oliveira; Santos, 2021). Assim, apesar da polissemia da *accountability*, seu uso, no Brasil, consubstancia-se nas relações entre a prestação de contas e a responsabilização mediante instrumentos de avaliação (Afonso, 2009). Trata-se, conforme Santos e Azevedo (2023), do processo de regulação do Estado avaliador para impor ajustes na oferta do serviço de

educação, ao atuar de forma indireta na responsabilidade com a qualidade educacional.

Essa regulação educacional envolve a mudança de centralidade nos processos de oferta do ensino para os resultados de aprendizagem, plausíveis de serem facilmente manuseados e apresentados por técnicas estatísticas de tratamento e recolha de dados quantitativos.

Portanto, pode-se considerar, segundo Schneider e Nardi (2015), que o Brasil promove uma *accountability* educacional fundamentada em resultados quantitativos de aprendizagem de avaliações externa de larga escala. Essa prática adota a perspectiva de prestar contas na divulgação dos resultados, a produção de dados, a partir dos testes padronizados, a análise de informações oriundas do estudo qualiquantitativo desses dados, e a responsabilização por meio de sanções e/ou bonificações pelos resultados alcançados.

Há, nesses termos, uma aproximação com os pilares apresentados por Afonso (2009): pilar da avaliação, pilar da transparência e pilar da responsabilização. Ou seja, na caracterização de um sistema de *accountability* educacional, seria necessário encontrar esses três elementos constituintes, ainda que um pilar se sobreponha aos demais nas discussões.

No estado geral da literatura educacional que versa a respeito do tema, encontra-se um objetivo central na implementação de políticas de *accountability*, a exemplo das políticas pioneiras britânicas e americanas, que é garantir a qualidade educacional, alavancando os resultados nacionais, estaduais e municipais como prova de validade do capital humano de um Estado-nação (Afonso, 2009).

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí na *accountability* educacional

No pilar da avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi) foi criado em 2011, sob apoio e parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade

Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o qual segue os caminhos percorridos por outros sistemas estaduais de avaliação do país, expandidos nos anos 2000 e, principalmente, após a institucionalização do indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Desse modo, o Saepi possui um desenho político estrutural semelhante ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este é utilizado como avaliação padrão para os dados do Ideb. Em consonância, o Saepi está vinculado ao Índice de desenvolvimento da Educação do Piauí (Idepi) que objetiva servir de base para a formulação de políticas, ações e metas adequadas às escolas das redes públicas do estado, considerando a promoção da melhoria de qualidade de educação das escolas do Piauí (Seduc-PI, 2024).

Os testes são baseados nos conhecimentos de língua portuguesa e matemática, aplicados a estudantes (no ano de 2023) dos 2º, 5º, 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, anualmente (exceto 2020), com questões de múltipla escolha. Apesar das descontinuidades em relação às turmas de aplicação dos testes, o Saepi tem se tornado instrumento diagnóstico para a sociedade e o governo estadual, em cooperação com os objetivos educacionais do Piauí e do Brasil, no âmbito nacional (Oliveira; Lima; Fé, 2020).

Assim, o Saepi cumpre a função de ser o modelo de avaliação formal do estado que fornece os resultados quantitativos para “verificar se o ensino ofertado aos estudantes piauienses atende aos objetivos educacionais estabelecidos para cada ano de escolaridade” (Saepi-CAEd, 2024).

No que tange ao pilar da transparência, o estado promove a divulgação de resultados educacionais, não só vinculados ao Idepi/Saepi, mas também aos indicadores do Ideb, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e olimpíadas do conhecimento, os quais estruturam a divulgação, promoção e competição entre as escolas do estado, tecida sob a concepção de incitar a busca por melhores resultados educacionais (Sousa sobrinho, 2023).

No pilar da responsabilização, o estado tem políticas de premiação para o eixo da alfabetização escolar, Prêmio Alfa-10, um incentivo financeiro destinado às escolas públicas estaduais e municipais que tenham obtido os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Idepi para a Alfabetização (IDEPI-Alfa) do Saepi. O próprio Idepi é usado como parâmetro para a concessão de recursos vinculados ao Índice de Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Tal prática vai ao encontro do efeito de sobralização da educação, tornando o “repasso de recursos em um modelo meritocrático de aquisição e distribuição de recursos” (Sousa Sobrinho; Machado; Pádua, 2023, p. 14).

Em 2023, o Piauí instituiu a Lei nº 8.115, de 20 de setembro de 2023 (Seduc-PI, 2023), que premia os estudantes e profissionais das escolas com melhores resultados no Idepi, Ideb e olimpíadas escolares, determinando uma política de responsabilização educacional para o estado com a premissa de alcançar o primeiro lugar em educação no país (Sousa Sobrinho, 2023).

Com isso, o sistema estadual de ensino com o Saepi e o Idepi colaboram para o cruzamento de dados educacionais e aproximações com a *accountability* na execução das políticas públicas de educação. A tessitura em movimento dialoga com os pilares de Afonso (2009) e abrange a bonificação de escolas e profissionais como mecanismo de responsabilização da qualidade escolar (Brooke, 2008; Santos; Azevedo, 2023).

Conclusões

As discussões apresentadas apontam para a sistematização de uma *accountability* educacional por resultados no estado do Piauí em emergente expansão no sistema estadual de ensino. Tal sistema, tende a seguir os parâmetros da produtividade neoliberal em prol do capital, repaginada na produção de resultados quantitativos de aprendizagem educacional, consolidados em um sistema de

avaliação educacional (Saepi), o qual coopera com outros instrumentos de avaliação externa de larga escala.

Referências

- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate iberoamericano. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 57-70, 2009.
- BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2008.
- DUTERCQ, Y. Accountability, una caja de herramientas, no una política: El caso del sistema educativo francés. **Profesorado –Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 20, n.3, 2016.
- KEVIN BARATA, Ralyson; SOARES, Eduardo; LIMA, Nilton Cesar. Concepções teóricas sobre accountability. **Revista Competitividade e Sustentabilidade**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 105–127, 2024.
- OLIVEIRA, Luisa Xavier de.; LIMA, Francisco Renato; FÉ, Virna da Conceição Moura. Política de Responsabilização Escolar: O Caso do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi). **Rev. FSA**, Teresina, v. 17, n. 11, art. 11, p. 219-244, nov. 2020.
- OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, 2021.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Sentidos da accountability educacional no discurso da política educacional pernambucana. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.
- SCHNEIDER, Marilda Pascal; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Lei nº 8.152, de 20 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a premiação para os profissionais e estudantes das escolas estaduais com melhor desempenho no índice de Desenvolvimento do

Educação do Piauí - IDEPI, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básico - IDEB, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e nas Olimpíadas Brasileiras de Conhecimento das Escolas Públicas. Teresina-PI, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Nota técnica nº 6/2024/ARC/GSE/Seduc-PI**. Processo nº 00011.024441/2024-53. Teresina-PI, 2024.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). **Conhecendo o SaePI**. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 10 set. 2024.

SOUSA SOBRINHO, Aysllan de. **Habitus profissional de professores e a performatividade na política do ENEM**: Implicações para a prática docente na percepção de professores do Piauí. 2023. 230 f Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SOUSA SOBRINHO, Aysllan de; Machado, Áurea Regina dos Prazeres; PÁDUA, Miralda Lópes de. Regime de Colaboração entre estados e municípios no Piauí frente ao sistema de avaliação em larga escala na educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e17815, p. 1-22, 2023.

OS 22 ANOS DA LEI DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM SURDEZ: O QUE MUDOU?

Joseane Cristina dos Santos Sousa

Universidade Estadual do Maranhão

josecris.10@hotmail.com

Georgyanna Andréa Silva Moraes

Universidade Estadual do Maranhão

georgyn_morais@yahoo.com.br

Resumo

Este resumo é parte do estudo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cujo objetivo é analisar os impactos dos 22 anos da Lei nº 10.436/2002 na educação escolar da pessoa com surdez, em âmbito legal. Em busca pela identificação do movimento das políticas públicas educacionais para a incorporação de uma educação bilíngue como abordagem formativa de alunos surdos. Trata-se de uma análise documental, da Lei de nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras. O que possibilitou vislumbrar que nos 22 anos da Lei de Libras, inúmeros avanços ocorreram, quanto as questões organizativas oriundas do reconhecimento da Libras como a língua oficial de comunicação e expressão das comunidades surdas do país. Mas, ainda tem muito a se percorrer para concretização de uma educação escolar que de fato possibilite o desenvolvimento humano da pessoa com surdez.

Palavras-chave: Lei de libras; educação escolar; pessoa com surdez.

Introdução

O presente resumo provém de uma pesquisa em andamento do mestrado profissional em educação, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA), que investiga sobre as

práticas pedagógicas dos professores de AEE para a formação humana da pessoa com surdez. O objeto de estudo deste trabalho, surge da busca pela compreensão sobre a educação bilíngue, uma prática defendida no contexto legal e formativo para a educação escolar da pessoa surda no Brasil.

De modo que, a escolha da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, parte de sua representatividade na luta pelos direitos das pessoas surdas, devido ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras como “meio legal de comunicação e expressão” das “comunidades de pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002). O que advém a problemática deste estudo - Quais os impactos da Lei de Libras (nº 10.436/2002) na educação escolar da pessoa surda?

A partir desta problemática o presente estudo pretende analisar os impactos dos 22 anos da Lei de Libras na educação escolar da pessoa com surdez, no âmbito legal. De maneira, a identificar quais as mudanças desde a promulgação da lei de Libras na oferta da educação escolar para a pessoa surda. Para análise, o estudo apoia-se em autores como: Quadros (2019), Ziesmann (2017), Dall’Alba; Sanderson; Sarturi (2014), entre outros. Nas bases legais, destaca-se a Lei de nº 10.436/2002, reconhecimento da Libras; o Decreto nº 5.626/2005, regulamenta a Lei de Libras; a Lei nº 12.319/2010 (regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras), Lei nº 14.191, de 2021 (Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Como procedimentos, adota-se a revisão bibliográfica pautada em estudos teóricos que tratam do tema, uma análise do documento oficial (BRASIL, 2002) bem como os movimentos legais que foram aprovados após a Lei de Libras.

Discussões preliminares

Atualmente a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). No

entanto a Libras, só foi reconhecida como a língua natural da pessoa surda à 22 anos atrás, com Lei de Libras, nº 10.436/2002, em conquista de acentuadas lutas das comunidades surdas, em reivindicação da oferta pelo sistema educacional brasileiro de um suporte e adaptações linguística para atender às suas necessidade, a **inclusão da Libras no currículo** e o auxílio dos intérpretes de Libras em salas de aula (Ziesmann, 2017).

Tais lutas desencadearam no cenário brasileiro alguns ajustes legais para inserção da proposta do Bilinguismo como abordagem educacional, pois defende que o processo escolar da pessoa surda, fundamente-se em duas línguas, a Libras (como primeira língua – L1) e o português (na modalidade escrita - como segunda – L2) (Ziesmann, 2017). Entretanto a lei de Libras, devido a ausência **mecanismos, diretrizes e detalhes necessários para sua implementação prática**, foi necessário o Decreto nº 5.626, de 24 de dezembro de 2005, três anos depois, para regulamentá-la.

Segundo Quadros (2019) o decreto traz especificações operacionais de como a lei seria aplicada em diferentes contextos, incluindo de forma concreta e abrangente, traçando um planejamento linguístico nacional para a implantação da Lei de Libras, tais como, a formação de professores, tradutores e intérpretes da área de Libras– criando o Curso de Graduação em Letras/Libras, em 2006, através de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com diversas universidades federais (Dall’Alba; Sanderson; Sarturi, 2014), a inclusão da disciplina de Libras ao currículo de formação de professores; defesa de uma Educação Bilíngue, bem como a acesso da pessoa surda aos diferentes espaços sociais como a utilização da Libras como meio de comunicação.

O decreto serviu como base para o desenvolvimento de **políticas públicas voltadas à inclusão** das pessoas surdas no sistema educacional, como a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** e o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, que reforçam o direito à educação inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiência. A

educação bilíngue passa a compor uma das estratégias contida na Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), e o apoio a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (as) estudantes (BRASIL, 2014)

De maneira que a **formação de professores e intérpretes de Libras**, passa a ser uma exigência, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, sendo regulamentada a profissão em 2010, com a Lei nº 12.319. Com alterações em 2023, pela lei nº 14.704, que dispõe sobre o exercício profissional e das condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras (BRASIL, 2023). Intensificado assim, o movimento por uma Educação Bilíngue, que passa a ser uma modalidade de ensino independente, introduzindo-a como princípio para o ensino e reforçando o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdas-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021), pela Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1996.

Portanto essas mudanças geradas após a publicação de Lei n.º 10.436/2002, abriu caminhos para que outras legislações fossem estruturando e ajustando a educação das pessoas surdas nesses 22 anos, em adequação a uma abordagem bilíngue, com alterações organizativas das instituições escolares com a inserção da Libras como meio de comunicação e expressão da pessoa surda; a educação bilíngue como modalidade de ensino independente, adequação de materiais didáticos e professores bilíngues, em nível superior e a regulamentação do profissional tradutor e intérprete e guia-intérprete de Libras.

Considerações parciais

Retomando o objetivo delineado, os impactos dos 22 anos (2002 – 2024) da Lei nº 10.436/ 2002 na educação escolar da pessoa com surdez, em âmbito legal, percebe-se um movimento

organizativo do sistema educacional brasileiro, em busca por uma abordagem bilíngue, proveniente do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua materna da pessoa surda (L1) e da garantia do ensino do português na modalidade escrita (L2), a criação de Leis que operacionaliza a implantação da Libras no currículo de formação de professores, da capacitação e reconhecimento dos profissionais para o exercício da função. Tais conquistas, são resultados de lutas das comunidades surdas, em reivindicação por uma educação que de fato possibilite a formação essencial para o desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. **Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15/10/2024.

BRASIL. **Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15/10/2024.

BRASIL. **Lei N.º 12.139, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei N.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

DALL’ALBA, Carilissa; SANDERSON, Helenne; SARTURI, Cláudia de Arruda. **Curso superior de Letras/Libras: pioneiro da**

América Latina. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/curso-superior-de-letraslibras-pioneiro-da-america-latina?lang=pt-br>>. Acesso em: 15 Out. 2024

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Educação de surdos em discussão: práticas pedagógicas e processos de alfabetização**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE RESPONSABILIZAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS

Givanildo da Silva

UFAL

Inalda Maria dos Santos

UFAL

Resumo

O objetivo da pesquisa foi apresentar os caminhos percorridos pela educação alagoana para a disseminação das políticas de avaliação e de responsabilização adotadas pelos municípios do estado. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa, a partir de um estudo exploratório, tendo a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. Os resultados evidenciam que as políticas locais, por meio de programas, consolidaram as políticas de avaliação e de responsabilização, em que os profissionais da educação e a comunidade local foram os interlocutores do processo. Assim, as políticas de avaliação e de responsabilização no estado de Alagoas estão em consonância com as políticas globais que têm técnicas e estratégias para efetivar um modelo de educação pautado na dimensão mercadológica, competitiva e gerencialista.

Palavras-chave: Políticas de avaliação. Políticas de responsabilização. Estado Avaliador.

Introdução

Ao longo das décadas de avaliação no Brasil, no período de 1990 até os dias atuais, os estados e alguns municípios criaram sistemas próprios de avaliação, respondendo positivamente ao sistema político neoliberal e recrutando os profissionais da educação para serem responsabilizados pelos resultados. O Estado, a partir das reformas pós-1990, exime-se do papel de provedor e assume a interface de avaliador, condicionando os resultados

educacionais alcançados nos testes padronizados à qualidade ofertada nas escolas brasileiras.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi apresentar os caminhos percorridos pela educação alagoana para a disseminação das políticas de avaliação e de responsabilização, para a rede estadual e as redes municipais. A questão norteadora para o desenvolvimento da pesquisa foi a seguinte: quais políticas de avaliação e de responsabilização a rede estadual de Alagoas desenvolveu nos últimos 23 anos (2001/2024), de modo a vivenciar e influenciar um modelo de educação pautado em princípios gerenciais? O ponto de partida para analisar o cenário proposto foi compreender como o Estado Avaliador atua para atrair os profissionais da educação, por meio de uma cultura de responsabilização expressa nas avaliações e nas políticas educacionais.

Metodologia

A metodologia da pesquisa esteve centrada em uma abordagem qualitativa (Groulx, 2008), a partir de um estudo exploratório (Sampiere; Collado; Lucio, 2013), tendo a pesquisa documental como técnica de coleta de dados (Gil, 2002), orientada pelas legislações que regulamentaram a cultura da avaliação e da responsabilização no estado de Alagoas nos últimos 23 anos (2001-2024).

O critério de escolha do conjunto de documentos foi o alinhamento da legislação ao cenário de modernização da administração pública, cuja centralidade tivessem a cultura da avaliação e da responsabilização como direcionamento para as redes estadual e municipais. As consultas às legislações, para a construção de uma linha do tempo, foram realizadas no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (Seduc-AL).

Discussão dos dados

O contexto das políticas de avaliação na rede estadual de ensino de Alagoas teve início, em 2001, com a criação do Sistema de Avaliação Educação de Alagoas (SAVEAL). Desde então, diferentes políticas foram sendo repercutidas nas escolas públicas, destacando-se como mecanismos de concretização dos modelos de padronização da cultura escolar, que convergiram em responsabilização para os profissionais das escolas.

De acordo com Lima (2021, p. 118), “o SAVEAL foi pensado levando em consideração, além da vontade política da secretária, as discussões sobre avaliação externa e em larga escala que estavam ocorrendo em nível mundial”. Para além desse aspecto, Lima (2021, p. 121) argumenta que o SAVEAL “se pautava em conhecer e/ou reconhecer os problemas da realidade educacional alagoana, mas, sobretudo, era preciso agir sobre esses problemas, de forma célere. Portanto, investir na melhoria da Educação Básica no estado de Alagoas era o objetivo maior”.

No primeiro ano do governo de José Renan Vasconcelos Calheiros Filho, 2015, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (IDEAL), como mecanismo para apresentar a qualidade educacional, medida pelos testes do SAVEAL. No entanto, enfatiza-se que o referido índice não repercutiu nas escolas e no estado, de modo que a principal referência para a implantação de políticas locais é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), parâmetro nacional de qualidade da educação, atrelado ao Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O principal indutor para as políticas de avaliação e de responsabilização na educação alagoana foi o Programa Escola 10, elaborado, em 2015, como programa de governo, transformando-se em lei, em 2017, tendo como referência as políticas educacionais do estado do Ceará, sob o prisma de modernizar e desenvolver diferentes programas e projetos com foco na responsabilização dos profissionais da educação.

Em decorrência do Programa Escola 10, outras políticas foram desenvolvidas em articulação com os municípios, via regime de colaboração, para que pudessem responder positivamente às políticas de avaliação e aumentar o Ideb. Desse modo, programas, portarias e decretos foram executados para a construção de uma engrenagem educacional com a finalidade de alcançar bons resultados nos testes padronizados e atrair os profissionais da educação das redes municipais e estadual. Destacam-se entre as políticas oriundas do Programa Escola 10, a função do Articulador de Ensino, o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal IB Gatto Falcão, o Prêmio Destaques da Rede Estadual de Ensino: Gestão Escolar, Gestão Pedagógica e Docência, Prêmio Escola 10, a Bonificação por resultados e a Lei para designação de Gestores Escolares atrelada aos resultados do Ideb.

Paulo Suruagy do Amaral Dantas, do Movimento Democrático Brasileiro (2023 – até os dias atuais), aliado político de Renan Filho, está dando continuidade às políticas educacionais criadas no governo anterior. O Programa Escola 10 continua sendo o carro-chefe para a concretização das políticas de governo do Estado, destacando-se como novo aspecto a criação do Cartão Escola 10, designado para os estudantes do Ensino Médio que concluem a etapa escolar e realizam todas as avaliações externas. Este influenciou o governo federal, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 – até os dias atuais), na execução do Programa Pé-de-Meia, cujo escopo é incentivar a permanência dos estudantes do Ensino Médio, oferecendo auxílio financeiro.

Considerações finais

Ressaltam-se as premiações para as redes municipais que atingem ou superam a nota do Ideb, e para a rede estadual, a premiação para as escolas e os profissionais que se destacam nos resultados, além da política de bonificação como um incentivo profissional. Evidencia-se, ainda, que os gestores das escolas que alcançam bons resultados no Ideb concorrem à vaga de Gerente

Regional das treze Gerências Estaduais, de maneira que, mediante essa política, há concorrência entre as escolas e os gestores escolares, com a finalidade de alcançar o cargo político.

Os resultados da pesquisa apontam que as políticas locais, por meio de programas, consolidaram as políticas de avaliação e de responsabilização, em que os profissionais da educação e a comunidade local foram interlocutores do processo. Assim, as políticas de avaliação e de responsabilização no estado de Alagoas estão em consonância com as políticas globais que têm técnicas e estratégias para efetivar um modelo de educação, pautado na lógica gerencialista, mediante os princípios de competição do mercado.

Referências

ALAGOAS. **Decreto nº 49.700, de 3 de agosto de 2016**. Dispõe sobre a criação do Prêmio Destaques da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino no Âmbito da Gestão Escolar, da Gestão Pedagógica e da Docência. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Maceió, ano 104, n. 390, p. 1, 3 ago. 2016.

ALAGOAS. **Decreto nº 51.237, de 15 de dezembro de 2016**. Cria o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão, destinado a premiar as escolas públicas municipais com melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Maceió, ano 108, n. 1561, p. 5, 15 dez. 2016.

ALAGOAS. **Lei nº 7.801, de 1º de junho de 2016**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a função especial de Articulador de Ensino, altera a lei delegada nº 47, de 10 de agosto de 2015, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Alagoas: Maceió, p. 1-2, 1 jun. 2016.

ALAGOAS. **Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018**. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes

públicas de Alagoas, define as diretrizes gerais, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Alagoas: Maceió, p. 1-3, 23 nov. 2018.

ALAGOAS. **Lei nº 8.171, de 8 de outubro de 2019.** Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Alagoas: Maceió, p. 1-4, 8 out. 2019.

ALAGOAS. **Lei nº 8.224, de 19 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Alagoas: Maceió, p. 1-3, 19 dez. 2019.

ALAGOAS. **Lei nº 8.748, de 28 de setembro de 2022.** Dispõe sobre regras de escolha para designação de Gestor de Unidade de Ensino e Gestor(es) Adjunto(s) de Unidade de Ensino da Rede Pública Estadual, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Maceió, ano 110, n. 1916, p. 2-4, 28 set. 2022.

ALAGOAS. **Lei nº 9.171, de 26 de fevereiro de 2024.** Dispõe sobre a concessão de bonificação extraordinária aos profissionais da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, e dá outras providências

ALAGOAS. **Portaria/SEDUC nº 23.399, de 13 de outubro de 2023.** Determina que o pagamento do Cartão Escola 10 aos estudantes concluintes do ensino médio seja realizado mediante a participação na Prova Saeb. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Maceió, ano 111, n. 2176, p. 11, 13 out. 2023.

ALAGOAS. **Portaria/SEDUC nº 4.948, de 18 de dezembro de 2015.** Institui o Programa e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas - IDEAL, de qualidades das escolas do Estado. Diário Oficial do Estado de Alagoas: Maceió, ano 103, n. 241, p. 20-21, 18 dez. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GROULX, L.H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In: POUPART, J. et. al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, L. F. **Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL**: desvelando uma política pública e sua relação com a gestão. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237427>. Acesso em: 5 abr. 2024.

OS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MARANHÃO FRENTE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS CURRICULARES

Maria Lêda Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão
marialedaribeiro2019@gmail.com

Nelcyleide de Jesus Pedrozo

Rede Municipal de Ensino de São Luís
nj.pedrozo@discente.ufma.br

Resumo

O presente estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2024 no grupo de pesquisa, Escola, Currículo e Formação Docente (GEPERCURFORD) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), no qual utilizou a técnica do grupo focal como instrumento para coleta de dados, realizada em uma investigação qualitativa que teve como objeto de estudo a formação dos educadores, com ênfase sobre a BNCC frente ao currículo da educação do campo. A pesquisa buscou a compreensão acerca da BNCC e identificação da implementação da BNCC nas escolas do campo. Para tanto, aplicou-se a metodologia do grupo focal com 23 (vinte e três) educadores e educadoras do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino do município de Nina Rodrigues do estado do Maranhão. O grupo focal como técnica de caráter qualitativo foi realizado em dois encontros divididos nas duas escolas investigadas. Os principais resultados encontrados, destacaram que as falas dos educadores e educadoras do campo apresentam posições distintas em relação à BNCC, além de fazerem menção às interações, expressando vontade em ter formações continuadas voltadas especificamente para a educação do campo, criando possivelmente produções organizativas e vinculativas.

Palavras-chave: Educadores. Educação do Campo. BNCC

Introdução

Este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2024 no grupo de pesquisa, Escola, Currículo e Formação Docente (GEPERCURFORD), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e teve por objetivo discutir as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação de professores frente ao currículo da educação do campo.

O problema da pesquisa consistiu em saber quais as percepções dos educadores em relação às propostas da BNCC referente a formação dos educadores da educação do campo, face às exigências curriculares do sistema de ensino. Ademais, a BNCC apresenta-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07, grifo do autor). Logo, podemos observar uma afirmação controversa, pois a definição de um conjunto único de aprendizagens consideradas “essenciais” pode levar a uma padronização excessiva do ensino, sem considerar as particularidades regionais e culturais do país.

Neste artigo pontuamos como fundamental a importância em se considerar a articulação da cognição e emoção nos momentos de formação continuada de educadores, assim como em relação às dinâmicas de condução das reuniões de trabalho docente coletivo presentes nas demandas do cotidiano e especificidades das escolas do campo.

Metodologia

Aplicamos a metodologia do grupo focal à dois grupos por escola atingindo assim 23 (vinte e três) educadores e educadoras dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas do campo da Rede Municipal de Nina Rodrigues do estado do Maranhão. Na

pesquisa objetivou-se em consideração a questão problema que estes profissionais da educação do campo discutissem quais as implicações da BNCC na formação dos educadores das escolas do campo e quais as contribuições do currículo da educação do campo para a formação dos educadores para sua prática pedagógica em sala de aula. Para fins de identificação utilizou-se as nomenclaturas Escola FRS e Escola MMT. Na escola FRS 7 (sete) educadores participaram e na escola MMT 16 (dezesesseis) educadores participaram.

Conforme sugere Gatti (2005, p. 25), os participantes foram “organizados em círculo, priorizando o encontro face a face dos sujeitos, de modo a favorecer uma interlocução direta”. Como ponto de partida foi aplicado um questionário preliminar a partir de um roteiro. O conteúdo do questionário constava de duas partes: algumas questões básicas de apresentação e exposição de dados pessoais e profissionais, além de questões específicas relacionadas ao tema deste estudo.

A dinâmica da reunião inicial consistiu de acolhida aos sujeitos de pesquisa. Os educadores foram então convidados a escrever sobre a trajetória profissional, destacando assim sua experiência com a educação do campo. Para a dinâmica do grupo focal, levamos em consideração a articulação, cognição e emoção, o que revelou sentimentos e emoções por parte dos educadores ao colocar as suas angústias e preocupações na responsabilidade do aprendizado dos estudantes, no qual são cobrados pelo sistema.

Discussão dos dados

Os educadores deixaram transparecer o valor que atribuíam à competência profissional, de forma explícita e implícita, aspectos esses que se relacionaram com a própria efetivação da dinâmica das interações. A partir disso, demonstraram como se sentem por ser cobrados constantemente para obter resultados das avaliações de larga escala para atender uma necessidade do sistema.

Para esta etapa, foi utilizado recurso material e humano. Gatti (2005, p. 24 e 25) sugere “registrar o trabalho com grupo focal gravando em áudio e em vídeo, visando garantir fidedignidade aos discursos e não se perder nenhum dado ao reconstituir as sessões”. Tal atitude assegura a posse de um material confiável para posterior análise. Desse modo, as falas foram evidenciadas em sua sequência original e colocadas em uma caixa de texto em que cada sujeito foi identificado de acordo com a sigla de cada escola como sendo MMT e FRS acompanhado do numeral correspondente (1, 2, 3...), como na Escola MMT a pesquisa foi realizada com 16 (dezesseis) sujeitos, estes foram apresentados da seguinte forma: MMT1, MMT2, MMT3, MMT4, MMT5, MMT6, MMT7, MMT8, MMT9, MMT10, MMT11, MMT12, MMT13, MMT14, MMT15 e MMT16. Já na Escola FRS, a pesquisa foi realizada com 7 (sete) sujeitos, sendo estes apresentados como: FRS1, FRS2, FRS3, FRS4, FRS5, FRS6 e FR7.

Como já mencionado anteriormente, utilizou-se na pesquisa dois tópicos de discussão, “Compreensão acerca da Base Nacional Comum Curricular” e “Identificação da implementação da BNCC na escola e quais as alterações no currículo”. Para essa indagação, 7 (sete) educadores e educadoras presentes na Escola FRS se manifestaram. No entanto, neste recorte evidenciamos as falas de três educadores. Para FRS1: [...] na minha opinião o que tem por detrás da BNCC vai muito além disso, não é uma BNCC que trás um ensino que o aluno vai ter visão crítica que vai ter várias visões [...], já para FRS2: [...] a partir do nosso PPP, se fazia um trabalho mais bonito, mais prazeroso, e aí a gente com essa implementação a gente teve uma perda significativa, foi uma imposição muito severa o que o município fez nas nossas escolas do campo. E para FRS3: [...] quando a BNCC chegou para ser implementada nas escolas do campo, o nosso PPP já estava pronto, [...] nós não tratamos de mudar o nosso PPP para adequar a BNCC não, foi a BNCC que veio se adequar a nossa realidade.

Na Escola MMT, apenas 6 (seis) educadores dos 16 (dezesseis) sujeitos se manifestaram quando questionados sobre os tópicos de

discussão. Neste recorte, apresentamos os relatos de MT1, MT2 e MT3. Para MMT1: [...] a BNCC é necessária porque ela organiza o ensino, acredito que depois da BNCC as aulas ficaram até mais diversificadas[...]. Já para MMT2: [...] é um documento muito válido, ajuda muito nos nossos planejamentos, quando a gente trabalha as habilidades de acordo com o conteúdo tanto aprende os professores quanto os alunos[...] e para MMT3: [...] a BNCC é que rege as regras da educação básica [...].

Assim, a partir dos relatos dos educadores da Escola FRS e da Escola MT é possível depreender que a escola FRS dá para compreender que estes conseguem fazer atividades que despertam o entendimento da valorização dos conhecimentos curriculares, considerando as especificidades locais, enquanto na Escola MT seguem as orientações da BNCC. De acordo com os autores Arroyo; Caldart e Molina (2009, p. 530), “a prática desse sujeito está voltada para o desenvolvimento curricular nacional, da forma como se apresenta, o que pode contribuir para o silenciamento da especificidade dos saberes dos estudantes do campo”.

Segundo Paulo Freire, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1991, p. 80). Portanto, mesmo considerando a legalidade da BNCC a educação do campo não poderá ser neutralizada, sob pena de negar os direitos adquiridos nos documentos legais e educacionais. Para Freitas (2018, p. 80), “a BNCC fornece as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem: os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem específicas pela base”.

Considerações finais

Destacamos que a partir da pesquisa realizada foi possível compreender que a implementação da BNCC, principalmente nas escolas do campo, traz grandes desafios para a formação dos professores do campo, por não levar em consideração a formação cultural, política, social e científica. É preciso que os professores das

escolas do campo, tenham um posicionamento de classe, capazes de lutar por seus direitos, assumindo um compromisso com a transformação social e a superação do caráter injusto do sistema capitalista. Um profissional que consiga elaborar proposições e conhecimentos que contribuam com o coletivo da escola e que possa traçar caminhos para a superação e enfrentamento da lógica perversa do capital. Portanto, estamos vivendo um cenário difícil, mas é importante que se construa um projeto emancipador que defende uma perspectiva de que cada cidadão é um ser político e que se possa se consolidar com um caráter democrático e justo.

Referências

- ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev.2024.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhos ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

OS EFEITOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rafisa Bezerra Vasconcelos

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
vasconcelosrafisa@gmail.com

Maria José Santos Rabelo

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
mariarabelo@professor.uema.br

Resumo: Este trabalho, que surgiu a partir de discussões sobre a formação de professores no Programa de Iniciação à Docência- Pibid, analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais, com especial atenção às Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 4/2024, e seus efeitos na formação inicial de professores. A pesquisa adota uma metodologia de abordagem qualitativa, utilizando análise documental e revisão bibliográfica, com o objetivo de investigar os efeitos das Diretrizes Curriculares na formação docente. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 é criticada por sua abordagem pragmática, a qual compromete a formação crítica e reflexiva dos futuros docentes. Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, promulgada em um contexto de movimentações educacionais, traz mudanças significativas, mas mantém desafios emergentes. Conclui-se que é necessário repensar as Diretrizes Curriculares, buscando uma formação docente que valorize a ciência da educação em sua totalidade e promova uma prática pedagógica crítica e humanizada.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares, formação docente, Resoluções CNE/CP

As Diretrizes Curriculares Nacionais desempenham um papel fundamental na formação de professores no Brasil, impactando tanto os currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto nas práticas dos futuros educadores. Em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, Dourado (2015) considera que essas diretrizes apresentam

concepções e aportes fundamentais para a melhoria educacional. No governo de Jair Bolsonaro, houve a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, criticada pela proposta de delimitar a formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2024, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, promulgada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, introduziu diretrizes que apresentam novos desafios. Diante disso, a pesquisa buscou investigar os efeitos das Diretrizes Curriculares na formação docente, bem como a identificação dos desafios que emergem na prática educativa em decorrência dessas orientações. Este estudo de abordagem qualitativa, utilizou a análise documental e a revisão bibliográfica, com o objetivo de discutir as implicações das Diretrizes Curriculares para a formação de docentes, com foco especial nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 4/2024. A análise documental permitiu a identificação de lacunas e o avanço do conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares e seus efeitos na formação docente, fornecendo subsídios para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais que promovam uma formação docente de qualidade. A revisão bibliográfica serviu como aporte teórico, conforme sugerido por autores como Lakatos e Marconi (2003) e possibilitou a compreensão dos interesses estatais que perpassam o currículo. A análise das Resoluções e sua implementação na formação de professores é essencial para compreender o impacto desses documentos na prática educacional. Neste contexto, as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024 se destacam como marcos regulatórios que moldam os cursos de formação de docentes no Brasil. A primeira, trouxe uma abordagem centrada na técnica e na uniformização dos currículos, resultando em uma formação inicial fragmentada e distanciada das necessidades educacionais. Em contraposição, a segunda, surge em um momento de mobilizações sociais e demandas por maior participação na construção das políticas educacionais. Esta resolução traz a promessa de renovação, mas, ao mesmo tempo, reproduz aspectos da anterior que podem contribuir para a precarização da formação docente. Desse modo, a pesquisa

examinará as implicações das Resoluções citadas, na formação de professores, com foco nos desafios emergentes. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi elaborada como uma resposta às demandas atuais das escolas, buscando integrar a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, estipulou uma carga horária de 1600 horas, com ênfase na BNCC e práticas pedagógicas, a partir disso nota-se a desvalorização de disciplinas teórico-epistemológicas. Retrocedendo a uma postura pragmática, direcionada ao saber-fazer, negligenciando assim, a importância da reflexão teórica e da ciência na construção do conhecimento da prática educativa. Para Libâneo (2010) a Pedagogia é uma ciência que transcende o que é metodológico, logo a educação precisa ser compreendida enquanto uma ação viva e humanizada. Nesse contexto, programas como o PIBID evidenciam a importância de uma formação que respeite a tríade ação-reflexão-ação. A realidade educacional, com suas diversas necessidades, oferece oportunidades valiosas para a articulação das teorias aprendidas na academia com a prática em sala de aula. Essas experiências proporcionam um espaço significativo para que os futuros docentes construam o processo formativo de maneira mais crítica e consciente. Dessa forma, a prática educacional deve ser compreendida com aporte teórico de uma educação transformadora. A Associação Nacional de Formação de Professores-Anfope (2019), em seu 4º boletim entende que a exposição das Diretrizes presentes na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 representa um rompimento significativo com os avanços da Resolução CNE/CP nº2/2015, especialmente no que diz respeito a humanização da prática educacional e na valorização dos profissionais da educação. Apesar das expectativas pela revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 foi promulgada sem ampla audiência pública, gerando críticas de entidades como a Anfope (2024). Ao analisar a referida resolução, constata-se pontos centrais que dialogam com a resolução de 2015, como a abordagem de ciência da educação e semelhanças com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 no aspecto de curricularização, por

exemplo, o que difere é a extinção da vinculação com a BNCC e a substituição das práticas curriculares pela extensão, desse modo, 400 horas de prática foram deslocadas. Sendo 800h para formação geral e 320h para a extensão que devem ser “desenvolvidas nas instituições de Educação Básica [...]” (Brasil, 2024). As 320 horas destinadas às atividades de extensão, sendo distribuídas desde o início do curso, somam apenas 40 horas por semestre, o que é insuficiente para proporcionar uma imersão aprofundada no ambiente escolar. Em relação à oferta de cursos de licenciatura a distância as diretrizes impõem uma redução no percentual de horas oferecidas na modalidade a distância, exigindo carga horária presencial nos estágios, atividades de extensão e 880 horas de aprofundamento em conhecimentos específicos sejam realizados de forma presencial, o que totaliza 50% do curso. Essa mudança pode representar risco ao acesso à formação superior para aqueles que, por razões socioeconômicas, não conseguem frequentar cursos presenciais. Diante das análises apresentadas, conclui-se que tanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 quanto a Resolução CNE/CP nº 4/2024 trazem retrocessos para a formação inicial de professores, principalmente em termos de sua concepção pragmática. As diretrizes propostas, ao padronizar currículos e restringir práticas pedagógicas às atividades de extensão, comprometem a formação crítica e reflexiva dos futuros docentes. Além disso, as limitações impostas ao ensino a distância, bem como a ausência de um debate público mais amplo e participativo, ressaltam o caráter não democrático dos processos que orientam essas resoluções, o que levanta sérias preocupações sobre a qualidade da formação docente e a coerência das políticas educacionais. Portanto, é imperativo repensar as Diretrizes Curriculares Nacionais, garantindo que a formação docente promova não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e capaz de responder às reais demandas da educação básica no Brasil. A democratização da educação, e consequentemente da sociedade, depende de práticas

pedagógicas que formem indivíduos livres e conscientes, capazes de transformar sua realidade.

Referências

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Descaracterização da Formação de Professores: Aprovação do Parecer 22 – a BNC da Formação. Brasília: ANFOPE, dez. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>.

Acesso em: 06 mar. 2024.

ANFOPE. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Contra a descaracterização da formação de professores. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em-defesa-da-res-022015?tmpl=component>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da

educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 299-324, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J5CqjjCpFZpQsjtjRSk5Sbh/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 06 out. 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010

**PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
PRESENCIAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB -
CAMPUS I**

Mariano Castro Neto

UFPB

mariano@.ce.ufpb.br

Maria da Salete Barboza de Farias

UFPB

runasvida@gmail.com

Maria Helena Ribeiro Maciel

UFPB

helenamaciel@gmail.com

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa realizada no Centro de Educação da UFPB - *Campus I*, parte do PIBIC, focada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como objetivo de identificar fatores críticos que influenciam a evasão estudantil bem como os fatores que dificultaram a sua permanência. Neste resumo será apresentado aspectos relacionados à permanência do estudante no Curso. O marco temporal da pesquisa foi 2021 a 2023. Adotou-se a abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. A pesquisa foi realizada em três etapas: coleta de dados (levantamento quantitativo de estudantes permanentes), aplicação de questionários no *google forms* e análise e interpretação dos dados. Os principais fatores que dificultam a permanência dos estudantes incluem a falta de assistência estudantil: dificuldades financeiras; melhorias na infraestrutura; conciliação entre estudos e trabalho; metodologias de ensino; e suporte oferecido pelo Centro de Educação, considerado regular, indicando a necessidade de melhorias no apoio acadêmico e psicológico.

Palavras-chave: Licenciatura; Pedagogia; Permanência

Introdução

A Pedagogia, como área de conhecimento fundamental para a formação de professores, assume um papel crucial na sociedade brasileira, especialmente no contexto desafiador da educação contemporânea. No Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, oferece dois cursos em Pedagogia (*presencial*): Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia - Educação no Campo. Ambos se destacam pela tradição e compromisso com a formação de profissionais qualificados e engajados na construção de uma educação de qualidade.

Apesar da relevância da formação em Pedagogia, os cursos de Licenciatura enfrentam problemas significativos que influenciam a permanência e a evasão dos estudantes do curso, ora dificultando ora favorecendo. Diante de tal constatação questionou-se: que fatores críticos influenciam a evasão estudantil bem como os fatores que dificultaram ou favoreceram a sua permanência?

A presente pesquisa fez parte do Programa de Iniciação Científica – PIBIC e se justifica pela necessidade de compreender os fatores que contribuem para a permanência nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, Pedagogia (presenciais) ofertados pelo Centro de Educação da UFPB - Campus I (2021 a 2023). Buscou-se identificar as ações pertinentes aos fatores que contribuíram para o Ingresso e os motivos que dificultaram a permanência dos estudantes com vistas à construção de um ambiente educacional mais acolhedor e propício à permanência dos mesmos.

A permanência de estudantes no ensino superior é um tema que vem sendo estudado por diversos autores, abordando o conceito a partir de diferentes perspectivas que perpassam fatores sociais, acadêmicos e econômicos que influenciam ou dificultam a continuidade dos estudantes no curso. Tinto (1993) defende que a permanência dos estudantes está ligada ao grau de integração acadêmica e social nas instituições de ensino superior. Segundo Tinto, quando os estudantes se sentem conectados tanto no

ambiente acadêmico quanto no social, a probabilidade de desistirem é menor. Para Demo (2004), a permanência é parte de um processo que vai além do simples acesso à universidade. Ele ressalta a importância da qualidade da educação, políticas de apoio e condições estruturais das instituições para manter os alunos no ensino superior.

Entendemos ser importante pesquisar e compreender os fatores que influenciam o ingresso e a permanência como possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida, tornando-a mais inclusiva e eficaz.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos. A abordagem qualitativa permitirá a compreensão aprofundada dos significados e intencionalidades dos estudantes, enquanto a abordagem quantitativa fornecerá dados mensuráveis para análise estatística.

Precedeu a coleta de dados a articulação institucional para levantamento bibliográfico e quantitativo de estudantes permanentes, seguido da aplicação de questionário eletrônico com o objetivo de identificar aspectos que dificultam a permanência dos estudantes no curso bem como aspectos que favoreçam a sua permanência. Foi realizada na sequência a organização e sistematização dos dados coletados, incluindo representação gráfica. Por fim foi realizada a análise e interpretação dos dados utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

Discussão dos dados

A pesquisa realizada sobre os estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Campus I da UFPB, atingiu um universo de 107 alunos (as). O estudo revelou dados sobre o perfil sócio econômico dos estudantes, condições de acesso e permanência. A maioria dos estudantes está na faixa etária entre 20 e 30 anos, com

uma predominância significativa do gênero feminino, representando 80,4% dos estudantes. Em contraste, os estudantes do sexo masculino constituem apenas 14%, enquanto 4,7% se identificam como outros gêneros e 0,9% preferem não declarar.

A análise da cor ou raça dos estudantes, conforme a classificação do IBGE, mostrou que 42,1% se identificam como pardos, 29% como brancos, 26,2% como pretos e 2,8% como outros. Além disso, 4,7% dos estudantes se identificam como pessoas com deficiência, destacando a importância de uma infraestrutura adaptada para garantir a mobilidade e inclusão desse grupo.

A maioria dos estudantes reside em João Pessoa (67,3%), enquanto 11,2% vivem na Região Metropolitana e 17,8% em outras cidades. Apenas 3,7% são de outros estados. A locomoção até a universidade é um desafio significativo para 51,3% dos estudantes, que relataram dificuldades de nível 3 a 5 em uma escala de 0 a 5.

No que diz respeito à situação socioeconômica, 73,8% dos estudantes têm renda familiar de até 1,5 salário mínimo. A maioria dos estudantes (43,9%) exerce alguma atividade remunerada, enquanto 41,2% dependem de ajuda familiar ou transporte cedido pelas prefeituras, e 15% recebem auxílio estudantil. Esses dados indicam a necessidade de políticas mais eficazes para reduzir o risco de evasão e por consequência aumentar a permanência.

A pesquisa destacou que o fator mais importante para a permanência no curso é o acesso a bolsas de incentivo à pesquisa, ensino e extensão, com 81,3% das respostas. Em contrapartida, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes incluem conciliar o horário das aulas com trabalho ou outras atividades (51,4%), dificuldade em administrar o tempo (49,5%) e falta de assistência estudantil (46,7%).

A maioria dos estudantes (69,2%) acredita que as metodologias de ensino utilizadas pelos professores estimulam parcialmente a permanência no curso. Além disso, 43,9% dos estudantes consideram que a composição curricular atende parcialmente às necessidades atuais da educação. A mobilidade no

campus é outro desafio, com 43,9% dos estudantes relatando dificuldades devido a barreiras físicas nas edificações.

Para garantir a acessibilidade, 69,2% dos estudantes acreditam que todos os itens mencionados, como rampas, banheiros acessíveis e intérpretes de Libras, são necessários. A maioria dos estudantes (61,7%) nunca pensou em desistir do curso, mas 38,3% já consideraram essa possibilidade, principalmente por questões financeiras (29,2%) e dificuldades acadêmicas (24,6%).

Em relação às condições estruturais, 94,4% dos estudantes acreditam que a ventilação precisa de melhorias, seguida pelos banheiros (92,5%) e salas de aula (74,8%). As adaptações tecnológicas mais necessárias incluem intérpretes de Libras (72%) e *software* de voz/leitor de tela (71%).

A análise do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) mostrou que 50,5% dos estudantes têm um CRA acima de 9, enquanto 35,5% têm um CRA acima de 8. A avaliação das metodologias de ensino revelou que 69,2% dos estudantes acreditam que elas estimulam parcialmente a permanência no curso.

No geral, a pesquisa revela que, embora haja uma satisfação geral com o curso de Pedagogia, existem desafios significativos que precisam ser abordados para melhorar a experiência dos estudantes e assegurar a permanência. A instituição deve focar em fornecer mais apoio financeiro, acadêmico e institucional, além de melhorar a acessibilidade e as condições estruturais do *campus*.

Considerações Finais

A pesquisa revelou um cenário multifacetado que exige uma abordagem abrangente para enfrentar os desafios identificados. Os principais fatores que dificultam a permanência e influenciam a evasão incluem dificuldades financeiras, falta de apoio institucional, problemas de infraestrutura e desafios acadêmicos. A falta de assistência estudantil e as dificuldades financeiras foram apontadas como os principais fatores que dificultam a permanência

dos estudantes. Eis algumas sugestões dados pelos sujeitos: Melhorias na infraestrutura, especialmente em áreas como ventilação, banheiros e acesso à *internet*; a conciliação entre estudos e trabalho é um desafio significativo, demandando maior flexibilidade de horários e oferta de modalidades de ensino adaptadas às necessidades dos estudantes; foi sugerido também a adoção de estratégias pedagógicas mais engajadoras e dialógicas que tornem o curso mais atrativo e relevante.

Por fim, espera-se que os resultados da pesquisa possam auxiliar a gestão acadêmica dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPB a otimizar seus processos, melhorar a qualidade do ensino, aumentando os índices de permanência e consequentemente reduzir os índices de evasão

Referências

- ANDREOLA, A. **Motivações da evasão no curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Chapecó no período de 2014 a 2019.** (2020 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/6498/1/ANDREOLA.pdf>. Acesso em: 05/08/2023. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945198669>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- DEMO, Pedro. *Sociologia da Execução- Sociedade e suas oportunidades*. Plano Editora, Brasília. 2004
- Tinto, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.. 1993

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DE AGENTES E INSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE MONITORAMENTO DO PME DE SÃO LUÍS (2015-2024)

Lauana Vitoria Marques da Silva

Universidade Estadual do Maranhão

lauanavitoria2711@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Insere-se no Projeto de Pesquisa com o título “PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM MUNICÍPIOS MARANHENSES: a participação social na elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de São Luís/MA – PME (2015-2024)”, sob a coordenação e orientação do professor Dr. Severino Vilar de Albuquerque. O estudo analisou a participação social de instâncias representativas da sociedade civil (FME, CME, Sindicatos de profissionais da educação) no monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Luís (PME 2015-2024). Utilizando uma abordagem qualitativa, a análise recai sobre legislações e documento oficiais que regem o PNE e o PME, além de estudos relacionados ao tema. A análise reforça a importância do PNE como guia para o PME de São Luís e a relevância de ambos para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação de São Luís; Participação social; Monitoramento.

Introdução

O estudo texto traz um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a participação social no monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Luís (PME 2015-2024). Os objetivos específicos incluíram levantar os Planos Nacionais, bem como os

Planos Municipais de Educação de São Luís; identificar os sujeitos e instâncias da sociedade civil que participaram do monitoramento dos Planos. Para a compreensão e à análise do objeto de estudo, o estudo apoiou-se teórico-conceitualmente em Cury (2009), Dourado (2010), Dourado Junior e Furtado (2016), Gohn (2019) e Saviani (1999).

O PME, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), segue diretrizes, metas e estratégias voltadas ao atendimento educacional público. A participação de instituições e entidades da sociedade civil, como a Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação e o Sindicato dos profissionais do Magistério, constitui o amálgama do processo de monitoramento e de avaliação do PNE e dos Planos subnacionais, sendo tal participação um mecanismo fundamental para acompanhar o alcance das metas. É, pois, com o foco na participação de tais instâncias que o estudo buscou evidências por meio do Projeto de Pesquisa.

Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), visou compreender fenômenos sociais complexos, analisando o objeto de estudo a partir das percepções dos envolvidos. Foram analisados documentos oficiais, incluindo legislações sobre o planejamento educacional e documentos de monitoramento do PME de São Luís. As etapas incluíram visitas à Secretaria Municipal de Educação, ao Sindicato dos Profissionais do Magistério e ao Fórum Municipal de Educação com vistas à coleta de documentos e realização de entrevistas com representantes dessas instituições. Seguindo o planejamento, inicialmente foram levantados documentos históricos e normativos, e posteriormente elaborou-se um roteiro de entrevistas para captar percepções sobre a participação social no monitoramento do PME. A coleta de dados permitiu entender os atores da sociedade civil envolvidos e o processo de

monitoramento, relacionando-os às diretrizes do PNE e do PME de São Luís.

Resultados e discussão

O sistema de monitoramento do PNE e dos PMEs inclui instrumentos como indicadores quantitativos e qualitativos, relatórios periódicos e sistemas de informação que coletam e armazenam dados sobre a educação. O monitoramento do PME de São Luís segue as diretrizes do Art. 5º da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) publica os relatórios de monitoramento, e a participação da sociedade civil é essencial para assegurar que o PNE seja democrático e promova a qualidade social e a equidade. A pesquisa identificou instâncias e sujeitos sociais envolvidos no monitoramento, revelando a importância desses espaços de participação para a efetividade das metas. O processo de monitoramento, contudo, foi impactado pela pandemia da COVID-19, que alterou o contexto educacional e interferiu no cumprimento das metas, especialmente devido à falta de coleta de dados.

Todos os ciclos de monitoramento disponibilizados pela SEMED foram analisados, e as entrevistas com representantes das instâncias responsáveis, como o Fórum Municipal de Educação (FME) e a própria SEMED, permitiram entender lacunas na primeira fase da pesquisa. Na segunda fase, entrevistas com o Vice Coordenador e a Coordenadora do processo de monitoramento no âmbito do PME ajudaram a captar percepções sobre a participação social e a relevância do Fórum e da SEMED no acompanhamento do Plano. Os entrevistados destacaram o papel das instâncias responsáveis pelo monitoramento desde a elaboração do PME, reconhecendo o esforço contínuo para cumprir essa função e avançar no processo de monitoramento.

A Coordenadora do monitoramento da SEMED destacou que o Fórum, em parceria com a SEMED, mobilizou a sociedade para o monitoramento do PME. Essa cooperação entre as instâncias é

essencial para a efetividade das metas, e a SEMED tem um papel fundamental não só na coleta de dados estatísticos, mas também no acompanhamento das escolas e na promoção da participação dos agentes envolvidos. No entanto, apesar desses esforços, o processo de monitoramento enfrenta desafios, como a falta de recortes precisos no Censo, o que dificulta o acompanhamento de algumas metas, especialmente as que tratam de gestão democrática, financiamento e planos de carreira. A ausência de dados específicos foi apontada pelo vice coordenador do FME como uma das principais falhas nos indicadores disponíveis.

Outro desafio identificado é a publicização restrita dos dados e documentos de monitoramento, o que dificulta o acesso público a informações essenciais para avaliar o andamento do PME. Segundo o vice coordenador do FME, é necessário um debate mais amplo e inclusivo sobre o PME, envolvendo todos os segmentos da sociedade. A pesquisa revela que, embora a participação social seja reconhecida como fundamental em todas as etapas do planejamento educacional, sua limitação compromete a qualidade dos debates e decisões. Alinhar as metas do PME com instrumentos de coleta de dados, como o Censo, é crucial para garantir um monitoramento eficiente e o avanço da educação no município.

Considerações finais

A análise dos dados, no âmbito da pesquisa, permitiu encontrar como principais evidências, o contexto histórico do PNE, suas metas e as instâncias envolvidas no monitoramento e, também, baixa efetividade na atuação das instâncias responsáveis pelo monitoramento, evidenciado pela falta de divulgação de dados relevantes para a consecução da etapa de monitoramento. Por fim, a principal evidência do estudo, captada pelos depoimentos dos participantes da pesquisa, situa-se nas dificuldades de acesso a informações, não disponibilizadas, embora tenham destacado o esforço contínuo e o empenho das instâncias envolvidas no monitoramento, para cumprir suas

funções e buscar parcerias para garantir efetividade no monitoramento do PME, com vistas a atender às expectativas da sociedade e promover melhorias na implementação das Metas do Plano.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; JUNIOR, Geraldo Grossi; FURTADO, Roberval Ângelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. *RBP AE* - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016.

GOHN, Maria da Glória. TEORIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, v. 32, n. 85, p. 63-81, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

SÃO LUÍS. **Lei Municipal nº 6.001**, de 9 de novembro de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de São Luís e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Luís, São Luís, MA, 10 nov. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA: A PARTICIPAÇÃO DE AGENTES E INSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PME (2015-2024)

Luana Victória Riberio Santos

Universidade Estadual do Maranhão

lvictoria.rsantos@gmail.com

Resumo

O Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís é essencial para definir diretrizes e estratégias de melhoria do sistema educacional, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, buscando equidade e qualidade social. Este estudo analisa o processo de elaboração do PME, com foco na participação social, destacando desafios, estratégias e resultados. Adotando uma abordagem qualitativa, foram considerados levantamentos bibliográficos, documentos oficiais e entrevistas com representantes da sociedade civil. Os resultados indicam que a participação social ativa é crucial para promover governança democrática e alinhar o PME às diretrizes do PNE, garantindo coesão e integração no sistema educacional.

Palavras-chave: Planejamento educacional, Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024), Participação Social na Elaboração.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) implementado após a promulgação da Constituição Federal de 1988 possui duração de 10 anos e restabelece 20 metas e 254 estratégias. Alinhado ao PNE, o Plano Municipal de Educação de São Luís – PME (2014-2024) busca adaptar essas metas às necessidades e realidades locais para melhoria do atendimento educacional. Este estudo analisou como a participação da sociedade civil influenciou a elaboração do PME

de São Luís, considerando o contexto histórico das políticas públicas educacionais. Apoiaram teórico-conceitualmente a compreensão e a análise do objeto de estudo, Oliveira, Nascimento e Militão (2019); Peroni e Flores (2024); entre outros. Os objetivos incluem identificar os agentes envolvidos na elaboração do PME de São Luís; e, analisar como essa participação se alinhou às diretrizes do PNE. A relevância do estudo está em sua contribuição para a compreensão das dinâmicas de governança democrática na educação, bem como para a importância de uma abordagem colaborativa na formulação de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação municipal.

Metodologia

A pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) foi dividida em etapas, incluindo a análise de legislações e políticas públicas relacionadas ao PNE e PME de São Luís, além da revisão bibliográfica de obras, artigos, teses e dissertações. Foram realizadas visitas à Secretaria Municipal de Educação, ao Sindicato dos Profissionais do Magistério e ao Fórum Municipal de Educação, para coleta de documentos e entrevistas. Após o levantamento de documentos históricos e normativos, foram gravadas entrevistas com representantes das instituições, visando captar suas percepções sobre a participação social no PME. A análise dos dados coletados permitiu identificar os atores da sociedade civil envolvidos e como ocorreu o processo de elaboração, relacionando-o com os princípios de gestão democrática do PNE e PME.

Resultados e discussão

A gestão democrática na educação, fruto das discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública de 1987, representa uma busca de superar modelos mais centralizados e hierárquicos e, também, uma conquista alcançada pela Constituição Federal de

1988 que, ao estabelecer a educação como um direito de todos e incentivar a participação da sociedade, consolidou a importância da gestão democrática na educação brasileira. Diante desse fato, a participação social no planejamento educacional e, em particular no processo de elaboração do PME em São Luís é um pilar dessa gestão democrática, permitindo que diferentes segmentos da sociedade contribuam com suas experiências e conhecimentos para a construção de um plano educacional mais justo, democrático e de qualidade social. O documento (SÃO LUÍS, 2015) destaca que o processo de elaboração foi importante para manter o foco nas questões pertinentes ao contexto educacional de São Luís, principalmente àquelas relacionadas com a importância do planejamento de longo prazo, específico para a cidade. Nesse sentido, o documento destaca a importância da participação social de instâncias e sujeitos sociais coletivos da sociedade civil no processo de elaboração. Com o olhar nesse contexto e tendo em conta os depoimentos colhidos por meio das entrevistas, foi possível encontrar evidências significativas sobre a participação social no processo de elaboração do PME de São Luís. Por meio das entrevistas, representantes da SEMED e do FME enfatizaram a importância da participação popular na construção e acompanhamento do PME de São Luís, além de destacarem ser essa participação fundamental para garantir a legitimidade do Plano e atender às reais necessidades da cidade. Além disso, os entrevistados destacaram o envolvimento de diversos atores sociais, como universidades, escolas, sindicatos e o Ministério Público, no processo. No entanto, desafios como a limitação de tempo e a falta de alinhamento de dados foram mencionados. As entrevistas e documentos analisados revelaram que a implementação das metas do PME enfrenta desafios incluindo a falta de dados consistentes e a limitação de recursos, o que compromete a eficácia das estratégias planejadas. As entrevistas indicam que, apesar das diretrizes estabelecidas, há uma lacuna entre o planejamento e a execução das metas, exacerbada pela falta de tempo adequado para discussões aprofundadas no momento da

elaboração e pela dificuldade em coletar e utilizar dados precisos para monitorar o progresso das Metas. A análise dos dados coletados sugere que a participação social, especialmente por meio do Fórum Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, foi relevante para a formulação do PME. No entanto, a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em alinhar os dados locais com as necessidades do Plano são barreiras que limitam a plena eficácia das políticas implementadas. A análise aponta para a necessidade de aprimorar o sistema de elaboração e avaliação das Metas do PME, bem como reforçar os mecanismos de participação social, garantindo que as conferências sejam mais inclusivas e permitam um debate mais profundo e representativo. Além disso, o estudo destaca que a harmonização do PME com as diretrizes do PNE ocorre e é fundamental para garantir a coesão e integração das políticas educacionais em todos os níveis. A pesquisa reforça a importância de mobilizar recursos financeiros e estruturais adequados para superar as limitações atuais e garantir que o PME atinja suas metas de forma eficaz até 2024.

Considerações finais

Com base nos resultados foi possível alcançar os objetivos e concluir que o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de São Luís envolveu uma colaboração significativa entre diversos segmentos da sociedade civil, especialmente o Fórum Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação. Como principais evidências, destacam-se o esforço conjunto para articular agendas e aumentar a participação social; a intersetorialidade, que desempenhou um papel essencial, alinhando as políticas locais aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) e garantindo a inclusão de diversas perspectivas no desenvolvimento das políticas educacionais e, por fim, que a participação social, embora fortaleceu os princípios constitucionais da gestão democrática garantindo que o Plano fosse representativo das necessidades locais e alinhado com os objetivos nacionais, a

participação efetiva ainda constitui um desafio nas etapas de monitoramento e avaliação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Presidência da República: 1988.**

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, MARIA ELIZA NOGUEIRA; NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O processo de elaboração dos planos municipais de educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação - RBPAE, v. 35, n. 2, p. 491-513, 2019.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, 09 Jul. 2024

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024.** São Luís: SEMED, 2015.

PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Emanuela Celi da Silva Ferreira

UFCG

maninhaceli@gmail.com

Joedson Brito dos Santos

UFCG

joedson.brito@professor.ufcg.edu.br

Resumo

A pesquisa analisa a carreira e remuneração dos/as profissionais do magistério da Educação Infantil (EI), da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE. Optamos por uma abordagem qualitativa com pesquisa descritiva e análise documental, tendo como documentos o Plano de Cargos Carreiras e Remuneração (PCCR), a legislação municipal e tabelas de vencimentos. Verificamos que houve avanços na carreira e remuneração dos/as professores/as da EI a partir da instituição do PSPN, e após a criação do PCCR de Santa Cruz do Capibaribe. Contudo, o estudo revelou que existe diferença no ingresso na carreira e retrocesso na valorização, o que evidencia que a luta continua.

Palavras-chave: Valorização do magistério; Carreira e remuneração; docentes da EI.

Introdução

O presente estudo se insere no campo das políticas educacionais, e especificamente no campo das políticas relativas aos profissionais do magistério e da política de financiamento da educação básica e tem como objetivo analisar a carreira e remuneração dos/as profissionais do magistério da educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE.

Quando tratamos do tema da valorização do magistério é importante considerar as dimensões objetivas e subjetivas. As dimensões objetivas se referem ao regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente, concurso público, formação e qualificação profissional, condições de trabalho, entre outras. Compreendemos como dimensões subjetivas, aquelas que estão relacionadas à autorrealização, ao reconhecimento social e à dignidade profissional (Leher, 2010). Esses aspectos estão presentes na legislação do direito educacional, na literatura da área, assim como nas trajetórias e lutas dos movimentos sociais da educação. (Brasil, 1988;1996, 2008), Ferreira; Gutierrez, (2018); Grochoska; Gouveia, (2020); dentre outros.

Para Grochoska e Gouveia (2020) a valorização do professor precisa ser entendida como um princípio para a qualidade da educação e para a qualidade de vida do trabalhador. Ferreira e Gutierrez (2020) enfatizam que é preciso compreender a remuneração como um dos pilares fundamentais da valorização docente, e o PCCR como instrumento de consolidação dessa valorização. Ainda segundo os autores existem alguns elementos próprios do PCCR (promoção, progressão e movimentação) que se apresentam como indicativo de valorização, todavia, é necessário que sejam compreendidos em seu cerne, a fim de percebê-los se expressam a valorização efetivamente.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 são marcos importantes para a valorização docente, visto que tratam da valorização como princípio do ensino, mediante a garantia de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Outros marcos importantes para a valorização docente foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais

do Magistério público da educação básica(PSPN), a Resolução nº 2/2009, do CNE/CEB, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e a Lei nº 14.113, de 2020, que regulamentou o Novo Fundeb. Esses avanços expressos na legislação são resultados de muitas disputas travadas pelos sindicatos, profissionais da educação e movimentos sociais.

Contudo, estudos (Camargo e Jacomini, 2018, entre outros) revelam que as políticas de valorização estão presas ao papel das leis, e não estão sendo cumpridas pelos entes. Essa desvalorização se apresenta mais acentuada em relação aos/as professores/as da EI, composta, predominantemente, por mulheres, em geral mais jovens, com pouco estudo, recebem salários mais baixos e tem piores jornadas de trabalhos (Santos, 2020). Por isso, a valorização do magistério dos/as profissionais da EI só é possível mediante ampliação do investimento público e do reconhecimento social.

Metodologia

Optamos por uma abordagem qualitativa com pesquisa descritiva e análise documental, tendo como documentos o Plano de Cargos Carreiras e Remuneração (PCCR) e tabelas de vencimentos. Cabe ressaltar que segundo Evangelista (2012, p 5-6) uma pesquisa documental objetiva “elucidar e desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos e produzir consciências”.

Discussão de dados

A Lei nº 1.885, criada em maio de 2010, instituiu o Plano de Cargos Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, que permanece em vigor, porém sofrendo três alterações através das Leis nº 2.061/2012, nº 2.071/2012 e nº 3.624/2023. Este PCCR está organizado em dez capítulos e

quarenta e nove artigos. O PCCR estabeleceu o valor de R\$ 1.188,00, para 40 horas semanais, sendo R\$ 163,33 acima do que havia sido estipulado pelo PSPN. De 2010 até 2020, o Piso pago aos docentes da rede em estudo, foi maior de que o valor instituído pelo PSPN, sendo equiparado, apenas no ano de 2022, após o governo do prefeito Edson Vieira (PSDB), ter se negado a pagar o reajuste aos professores, no ano de 2020.

Vimos que o PCCR, incluiu as professoras da EI, e os demais docentes em um único cargo (Professor), este que se distingue, no que se refere a atuação (professor da EI e ensino fundamental, anos iniciais, ou ensino fundamental, anos finais) e no que diz respeito a formação mínima exigida para atuação, que no caso das professoras da EI, o mínimo exigido é o Normal Médio, ou a Licenciatura em Pedagogia.

O ingresso das professoras da EI na carreira do magistério ocorre mediante concurso público de provas e títulos. No entanto, com a alteração do PCCR, pela Lei nº 2.071/2012, houve uma abertura para o ingresso na carreira das auxiliares de creche, a partir da transformação de cargos.

A progressão na carreira, das professoras da EI ocorre através de progressão vertical (mudança de faixa e classe), e por elevação de nível profissional, de acordo com a titulação de cada professora. Os ganhos percentuais na carreira das professoras são de 3%, 12% e 15%, a cada mudança de faixa, classe ou titulação apresentada, representando um ganho total na carreira de 36%, 36% e 60%, respectivamente. Notamos que a progressão na carreira, associada ao cumprimento do PSPN, reflete ganhos importantes para as professoras da EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe, pois cada percentual dado é incorporado ao vencimento das professoras, repercutindo de forma positiva na sua carreira e remuneração.

Com relação a jornada de trabalho, vimos que a princípio o PCCR instituiu duas jornadas de trabalho para os/as professores/as, a de 150 horas aulas mensais e 200 horas aulas mensais, no entanto, com a alteração no PCCR, pela Lei nº 2.061/2012, foi incluído a

jornada de 187,5 horas aulas semanais, e o cumprimento de um terço para o desenvolvimento das aulas atividades, em todas as cargas horárias.

No que tange a estrutura da composição da remuneração das professoras da EI, observamos que é formada a partir de percentuais determinados pela Lei em relação a mudança de faixas, classes e matrizes. Até o final de 2023, as professoras da EI também contavam com o adicional por tempo de serviço (quinquênio), porém, foi retirado pelo prefeito, Fábio Aragão, filiado (2024) ao Partido Social Democrático (PSD).

A partir das análises realizadas sobre composição da carreira das professoras da EI foi constatado que, em comparação aos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, existe uma diferença de percentuais, e uma perda no vencimentos dos/as professores/as da EI, já que ao ingressarem na carreira, precisam passar três anos, tempo do estágio probatório, na classe 1, faixa A e na matriz formação em magistério, mesmo tendo formação em Licenciatura Plena, enquanto os demais docentes são enquadrados na classe 1, faixa A e na matriz de vencimento em Licenciatura Plena, até o cumprimento do estágio probatório. Essa perda, em 2022, para uma carga horária de 187.5 horas aulas mensais correspondeu a R\$ 540,99.

O PCCR também prevê gratificações para os/as professores/as que estiverem exercendo funções de direção, coordenação, supervisão, etc, todavia, essa não se integra a composição da remuneração. Existe a indicação da avaliação por desempenho, como forma de gratificação, esta que deveria ser disciplinada por lei específica. Porém, não encontramos nenhuma lei que verse sobre essa matéria.

Considerações finais

O texto tratou de aspectos concernentes a valorização do magistério, como a carreira e a remuneração. Apresentamos algumas reflexões sobre às condições de trabalho dos/as

profissionais do magistério da EI. A partir da análise do PCCR, do município de Santa Cruz do Capibaribe, evidenciamos que o município analisado vem cumprindo com o pagamento do Piso salarial, a partir das lutas, mobilizações e greves do SINDUPROM/PE. Compreendemos que a ausência de gratificações, na composição da remuneração, assim como, os ganhos percentuais de 3%,12%, e 15%, e o cumprimento do PSPN, aliado ao PCCR, significam conquistas importantes para a valorização das professoras da EI.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. eBook (264p.)

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do Inciso III do caput do o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Valorização docente na Educação Básica: Análise de planos de carreira**. -1.ed.- Curitiba, Appris, 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FERREIRA, Rubens da Costa; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **Valorização ou mérito: o que dizem os planos de carreira docente**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regiona>

is/sites/default/files/trabalhos/4/3013-TEXTO_PROPOSTA_COM
PLETO.

GROCHOSKA, Marcia Andréia; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Professores e qualidade de vida:** reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 46, e219060, 2020.

LEHER, Roberto. **Valorização do Magistério.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.061, de 21 de junho de 2012.** Acrescentam modificações na Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE), e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2012.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei nº 2.071, de 16 de agosto de 2012.** Acrescenta o parágrafo único ao artigo 33 da Lei Municipal nº 1.885, de 15 de junho de 2010 (que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE) e dá outras providências. Santa Cruz do Capibaribe, 2012.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Expansão, qualidade e financiamento da educação infantil: avanços, retrocessos e desafios.** Journal of Research & Method in Education, v 10, nov.-dec.2020, pp 03-11.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN: ENSINO MÉDIO EM ANÁLISE

Maycke Mayclene Silva Costa

UFRN

maycke.costa.128@ufrn.edu.br

Luciane Terra dos Santos Garcia

UFRN

luciane.terra@ufrn.br)

Resumo: Este trabalho analisa a consecução de metas do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE/RN), que enfocam a qualidade do ensino médio na rede estadual, no período de 2014 a 2023. Utiliza-se abordagem quali-quantitativa, realiza-se análise da literatura, documental e de dados do Inep obtidos no Painel Estatística Censo Escolar. Apenas uma das três metas do PPE/RN analisadas foram alcançadas, cuja vigência se encerra em 2025.

Palavras-chave: Plano Estadual de Educação/RN; ensino médio; qualidade.

Este trabalho tem como objetivo analisar a consecução de metas do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE/RN), que enfocam a qualidade do ensino médio na rede estadual de ensino, no período de 2014 a 2023. A Lei 10.049, de 27 de janeiro de 2016, institui o referido plano, definiu sua vigência de 2015 a 2025 (RN, 2016). O recorte da pesquisa, de 2014 a 2023, aborda a situação do ensino médio antes da vigência do PEE e os últimos dados publicizados pelo Inep.

Ao elaborar o seu PEE, o estado do Rio Grande do Norte (RN) respondeu ao que estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), promulgado por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), determinava em seu Art. 8º, que todos os estados, municípios e o Distrito Federal deveriam publicar seus

planos, um ano após a publicação do PNE. Em conformidade, o PEE/RN definiu um conjunto de metas, agrupadas em dimensões, que abordam diferentes aspectos da educação estadual. Abordaremos, metas referentes ao ensino médio regular e profissionalizante, que enfatizam o acesso escolar e o Ideb.

Metodologia

Esta pesquisa se baseia na abordagem quali-quantitativa ou mista. Creswell (2007, p. 211) considera que o método responde à necessidade de “reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo”. A utilização de dados quantitativos demanda explicação qualitativa para a compreensão da realidade estudada. Também foi realizada análise da literatura educacional e documental. Foram analisados documentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Plano Estadual de Educação (RN, 2016). No Painel Estatística Censo Escolar da Educação Básica do Inep (Inep, 2023), acessou-se dados abertos do censo escolar, considerando o estado do RN e o recorte temporal da pesquisa.

Universalização do acesso ao ensino médio

A Meta 3, da Dimensão 1, do PEE trata da universalização do acesso da população de 15 a 17 anos. Quando analisamos a população de 15 a 17 anos e o número de matrículas no ensino médio, temos a seguinte situação, demonstrada no Quadro 1:

Quadro 1 - Total de alunos do ensino médio ou que concluíram a educação básica no RN, 2014 - 2023.

Ano	Público da Meta	População incluída	População incluída
2014	184.718	100.354	54,30%
2015	171.999	106.209	61,70%
2016	172.561	103.380	59,90%
2017	180.827	111.055	61,40%
2018	170.297	97.713	57,40%
2019	147.477	93.629	63,50%
2022	154.262	104.328	67,60%
2023	161.152	101.135	62,80%

Fonte: Censo Escolar/ Inep, 2023. Elaborado pelo autor.

Observa-se no Quadro 1, um decréscimo da população do RN com idade entre 15 a 17 anos. Em 2014, essa população era de 184.718 habitantes e, em 2023, passou para 161.152, havendo um decréscimo de 23.566 pessoas. O número de matriculados, no ensino público e privado, no entanto, teve pequeno incremento, visto que, em 2014, o número de matriculados era 100.354 (54,30%) e, em 2013, a população absoluta matriculada passou a 101.135 (62,80%), o que equivale a um aumento de 781 (8,5%) pessoas. Apesar do incremento, não foi possível alcançar a meta de 85% dos estudantes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio ou com a etapa concluída. O PEE ainda tem 2 anos de vigência, mas infere-se que, provavelmente, a meta não será alcançada.

Ideb do ensino médio das escolas públicas do RN

A segunda dimensão do PEE/RN engloba metas focadas na aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar. Nesta dimensão, a meta 3 do plano estadual se congrega à meta 7 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), definindo que o Ensino Médio do RN

deveria atingir a média 4,7 do Ideb (PEE, 2016). O **Quadro 2**, compara as metas definidas para o ensino médio do RN e os resultados alcançados.

Quadro 2 - Ideb das escolas de nível médio públicas e privadas do RN 2015 - 2023.

	2015	2017	2019	2021	2023
Ideb	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7
Todas as escolas do RN	3,4	3,5	3,2	3,4	3,7
Estadual	2,8	2,9	3,2	2,8	3,2
Privada	4,9	5,2	5,6	5,5	5,5

Fonte: Censo Escolar/ Inep, 2023. Elaborado pelo autor.

Ao analisar o quadro, compreende-se que as escolas do RN deveriam alcançar a meta de 4,7, em 2023, último ano de divulgação do Ideb durante a vigência do PEE. No entanto, o índice apresentado pelas escolas públicas estaduais (3,2) impede o alcance da meta, considerando que as escolas privadas, em 2015, alcançaram o índice previsto para 2023.

O resultado do Ideb estadual de 2019 apresentou leve melhora em relação aos anos anteriores (3,2), embora se mantivesse 1,0 ponto abaixo da meta prevista em 4,2. Essa melhoria não se manteve no ano de 2021, mostrando o impacto da pandemia da Covid-19 nos resultados da rede de ensino. Eles expressam a dificuldade do acesso à tecnologia e à informação no período, os altos índices de pobreza dos estudantes do estado, entre outros fatores. Isso levou a que o Ideb retornasse ao índice 2,8, alcançado em 2015. Dessa forma, a meta do PEE está muito distante de ser atingida, denunciando a necessidade de ações urgentes.

Autores como Dourado et al. (2007) demonstram que a análise da qualidade educacional é multifacetada, englobando fatores intra e extra escolares. Os autores demonstram que o incremento da

qualidade demanda ações sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas, dos professores e dos alunos (Dourado et al, 2007). O Ideb congrega apenas dados do aproveitamento e fluxo escolar, embora seja insuficiente para compreensão da qualidade educacional, demonstra a necessidade de ações urgentes para melhoria da formação dos estudantes de ensino médio, na rede pública.

Matrículas no ensino técnico-profissional

A meta 2, da dimensão 3 do PEE (RN, 2016) propõe “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Quando se observa as matrículas do ensino médio público, constata-se que diminuíram as matrículas no ensino regular e aumentaram na modalidade profissional, conforme observa-se no **Quadro 3**:

Quadro 3 - Total de matrículas no ensino médio regular e na modalidade profissional na rede pública de ensino do RN.

Ano	Matricula no ensino médio	Matricula na educação profissional
2014	108.693	1.600
2015	101.787	1.174
2016	98.734	1.075
2017	98.397	3.436
2018	96.768	5.142
2019	97.282	7.389
2020	96.960	8.294
2021	105.466	8.950
2022	102.139	8.658
2023	96.739	10.299

Fonte: Censo Escolar/ Inep, 2023. Tabela elaborada pelo autor.

Observa-se que as matrículas no ensino médio público regular apresentaram tendência de redução, com exceção do ano de 2021, em que esse número subiu, decrescendo, em seguida, para alcançar seu menor número em 2023. Assim, em 2014, havia 108.693 matrículas no ensino médio regular e, em 2023, esse número era 96.739, com uma diminuição de 11.954 matrículas. No que se refere ao ensino profissional, as matrículas, no entanto, aumentaram, passaram de 1.600 para 10.299, com um acréscimo de 8.699 matrículas. Considera-se, portanto, que a meta 2 da dimensão 3 foi alcançada, visto que se previa triplicar matrículas no ensino profissional público.

Considerações finais

Esse trabalho analisou o alcance de metas do PEE/RN, referentes à qualidade do ensino médio. No que se refere à meta 3 da dimensão 1 (RN, 2016), fixou-se a meta de matricular 85%, dos estudantes de 15 a 17 anos, mas, em 2023, estavam matriculados 65,80%, de modo que ainda não foi alcançada. Esse número pode ser alterado, até o fim da vigência do PEE/RN, em 2025, com a perspectiva de inauguração de escolas de ensino médio profissionalizante pelo governo estadual.

Em seguida, foi analisada a meta 3, da dimensão 2 (RN, 2016), que visava que o Ideb da rede pública de nível médio deveria alcançar o índice 4,7. No entanto, o índice ficou em 3,7, denotando que, dificilmente, a meta será alcançada, sendo necessárias ações urgentes para tanto. Por fim, a meta 2 da dimensão 3, referente à expansão das matrículas de ensino profissional técnico na rede pública, demonstrou efetivo aumento de matrículas, ultrapassando o parâmetro definido. A análise demonstrou o esforço para alcançar as metas do PEE/RN referentes ao ensino médio, no entanto, a melhoria do Ideb ainda demanda grandes esforços e investimentos que incidam na qualidade do ensino médio.

Referências

- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisas: Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal, RN, Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Severino Vilar de Albuquerque

Universidade Estadual do Maranhão

svalbuquerque@uol.com.br

Thayna Raquel Santos Pinto

Universidade Estadual do Maranhão

thaynaraquel208.tr@gmail.com

Resumo

O presente Resumo traz resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e contou com Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O objetivo foi analisar a partir do ponto de vista de professores da rede municipal de ensino de São Luís/MA, as concepções que têm sobre formação continuada no intuito de apreender o sentido que atribuem a essa formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), foi realizada em duas escolas e contou com a participação de 10 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo em conta os depoimentos dos professores entrevistados, a análise revelou que a formação é concebida como forma de atualização e também como um processo de reflexão sobre a prática. Todavia, não atribuíram à formação, recebida pela rede de ensino, o sentido de que contribui para qualificar o seu trabalho, nem para a ampliação do universo do conhecimento.

Palavras chaves: Formação continuada de professores. Concepções de formação. Trabalho docente.

Introdução

O presente resumo traz evidências de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar, a partir do ponto de vista dos professores, as concepções de formação continuada em duas escolas da rede pública de ensino de São Luís. A formação de professores vêm ocupando significativos espaços em pesquisas e na formulação de políticas públicas educacionais que se expressam pela melhoria da qualidade da educação. Discutindo a temática, Tardif (2002) destaca que os saberes necessários que servirão de sustentação para a formação docente não se limitam a conhecimentos circunscritos capazes de serem apreendidos de forma instantânea, tendo em vista que, esses saberes devem abranger uma enorme quantidade de objetivos, questões e problemas relacionados diretamente ao trabalho do professor, que, além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos saberes teóricos adquiridos na universidade.

Depreende-se, a partir desse autor, que somente a formação inicial não é suficiente para que o professor obtenha os saberes necessários ao exercício de sua prática, frente ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa constatação faz entender que a formação continuada constitui importante espaço/tempo para a ampliação do universo de conhecimento e para acompanhar a dinâmica da sociedade do conhecimento e da informação. Nesse sentido, vários sentidos conceituais têm sido atribuídos à formação continuada, historicamente, principalmente a partir dos anos de 1970, período em que se dá início à ampliação do acesso às instituições de ensino, com vistas à formação de capital humano.

Ainda em meados dos anos de 1970 a formação de professores no Brasil foi marcada pela concepção positivista, tendo adotado uma perspectiva mais metodológica, técnica e útil, onde prevalece a crença de que a escola só pode ser eficiente se adotar o modelo empresarial como referência. Assim, a formação continuada na década seguinte, de 1980, foi sofrendo essa influência, e a formação continuada passou a assumir o sentido de capacitação docente, que

poderia ser feita por meio de treinamentos (ALBUQUERQUE, 2021). Assim, o modelo de treinamentos que prevaleceu na década de 1980 baseava-se nas competências técnicas e não na reflexão sobre a prática docente. Nessa perspectiva de modelo padronizado de treinamento, a formação continuada é caracterizada como um modelo autoritário, que parte de sujeitos que estão à margem da realidade dos professores, concepção enraizada na essência da formação que ainda nos dias de hoje carrega a marca do paradigma positivista (IMBERNÓN, 2010).

Na década seguinte, nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a formação continuada de professores se configura como “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996, P.48).

De acordo com Imbernón (2010) a concepção que define a formação como aperfeiçoamento profissional, indica uma forma mais espiritual de tratá-la, porque implica uma preocupação em adaptar a formação às prioridades presentes e futuras. A partir de então, com o marco da LDBEN o professor passa a ser visto como um sujeito e também ator social capaz interferir na realidade. Dessa forma, levando em consideração a literatura consultada, o estudo logrou ao campo empírico no intuito de identificar as concepções de formação continuada de professores do ponto de vista dos docentes da rede pública municipal. Assim posto, o estudo buscou responder à seguinte questão: Quais as concepções que têm os professores sobre formação continuada oferecida pela rede pública de ensino de São Luís/MA?

Metodologia

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que se caracteriza por: “[...]pautar seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre as experiências vividas dos seres humanos” Oliveira (2008, p. 7). Igualmente, a entrevista semiestruturada foi o procedimento adequado para ouvir os relatos apresentados por 10 professores

em duas escolas da rede pública de ensino de São Luís. Nos limites desse trabalho, para a consecução do objetivo proposto, a análise e discussão dos dados adotou a análise de conteúdo (FRANCO, 2008), apoiando-se na Categoria “Formação Continuada”, tendo como subcategoria “Concepções sobre formação continuada”.

Discussão dos dados

Apoiado na categoria Formação continuada, tendo como subcategoria Concepções sobre formação continuada, a análise buscou captar as percepções de professores da rede pública municipal de São Luís, que atuam no ensino fundamental. Nesse sentido, ao serem indagados sobre o entendimento que tinham a respeito da formação continuada de professores, de 10 entrevistados, dois ressaltaram a importância da formação como um mecanismo de atualização, um dos sujeitos afirma que a formação continuada é: “para estar dando direcionamento e atualizando o professor das novas tendências educacionais, daquilo que está surgindo e colocando o professor a par do mundo real do hoje”. A outra professora foi enfática em afirmar [...] Eu acredito que se tem um profissional que não pode ficar sem formação é o professor,, a gente tem que estar atualizado”.

Percebe-se nos depoimentos que o sentido atribuído à formação continuada restringe-se à mera atualização, e não como um espaço de reflexão teórico-prática, de diálogo e troca de experiências, com vistas a tornar o exercício da profissão docente mais construtivo e menos desgastante. A formação continuada, nessa perspectiva somente foi possível encontrar nas falas de duas outras professoras, ao expressarem que a formação continuada constitui importante espaço/tempo por meio do qual podem compartilhar vivências de sala de aula, tirar dúvidas, fazer estudos aprofundados de tudo o que acontece na nossa vida escolar.

Os demais depoimentos, em grande medida, atribuem o sentido de formação continuada como espaço de atualização, descurando o sentido de alinhar teoria-prática, além do caráter

reflexivo e emancipador que deve caracterizar a formação continuada de professores, não se limitando à atualização e troca de vivências, mas para promover uma compreensão mais aprofundada das problemáticas enfrentadas, além de possibilitar uma maior perspectiva de inovação do próprio fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2010).

Considerações finais

Os resultados alcançados por este estudo, além de responder ao seu objetivo, trazem evidências sobre as concepções que prevalecem nas falas dos professores entrevistados pela pesquisa sobre a formação continuada que recebem da rede pública de ensino. Assim posto, a principal evidência, nos limites deste trabalho, é a de que a formação oferecida pela Semed imprime o caráter de “atualização profissional” e, em alguma medida, como espaço de reflexão sobre a prática. Embora parte dos entrevistados reconheça a sua importância, os resultados deste estudo não permitem afirmar que a formação continuada contribui, efetivamente, para a qualificação do trabalho docente, por meio da ampliação do seu universo de conhecimentos, e nem pelas possibilidades de colocar o docente em permanente estado de alerta em relação às mudanças que impactam a própria sociedade e, de igual modo, afetam diretamente a escola e impactam o trabalho educativo.

Referências

- ALBUQUERQUE, S. V. Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso

Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Campinas, 5. ed. Editora Autores associados, 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ENTRELACES COM O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Fernanda Victória Pinheiro Santiago dos Santos

Uneb/Bahia

vicsantiago461@gmail.com

Josélia Souza de Jesus

Uneb/Bahia

joseliasouza055@gmail.com

Marcia Torres Neri Soares

Uneb/Epods/PPGIES/Bahia

mtsoares@uneb.br

Resumo

Este texto é oriundo da pesquisa “Currículo, Inclusão e Deficiência - Curr(in)ciência” desenvolvida mediante o Edital nº 103/2023 do Programa Afirmativa de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Seu objetivo é apresentar um levantamento teórico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do desenvolvimento de políticas de ações afirmativas relacionadas ao currículo escolar e a condição de deficiência. Com base em inspiração da pesquisa bibliográfica, o estudo indica possibilidades de ampliação da pesquisa realizada, como também ratifica a relevância da pesquisa no cerne de ações afirmativas para visibilidade das condições de inclusão de estudantes com deficiência e ricas possibilidades de intersecções com o currículo escolar.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Deficiência. Política de ação afirmativa.

Introdução

Este texto origina-se do projeto de pesquisa “Currículo, Inclusão e Deficiência - Curr(in)ciência”. Tal projeto foi avaliado e aprovado conforme Edital nº 103/2023 do Programa Afirmativa de

Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e tem por objetivo geral: analisar o currículo escolar e a inclusão de pessoas com deficiência sob relevante acervo teórico, a fim de elaborar produções acadêmicas para/no reconhecimento e fortalecimento destes campos de estudo, bem como para a socialização de seus resultados e possíveis contribuições às pessoas interessadas na deficiência e em perspectivas de inclusão educacional.

O projeto, sob responsabilidade da orientadora e de três bolsistas, graduandas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb, *Campus XI*, Serrinha-BA proporciona acesso a dados relevantes. Assim, o objetivo deste texto é apresentar um levantamento teórico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do desenvolvimento de políticas de ações afirmativas relacionadas ao currículo escolar e a condição de deficiência. O interesse foi suscitado a partir das reflexões advindas da análise de dados da pesquisa em andamento, por isso na seção **O interesse pela temática: reflexões iniciais** situamos o cenário de desenvolvimento do estudo. Em seguida apresentamos os resultados do levantamento realizado por meio do **Percurso metodológico e principais dados obtidos**. Desse modo, discorreremos sobre as **Considerações Finais** com a expectativa de fortalecer o estudo realizado e ampliá-lo à luz de outras pesquisas.

O interesse pela temática: reflexões iniciais

Discussões sobre o currículo escolar têm sido alvo de nosso interesse nas atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa dantes mencionado. Este interesse se justifica, dentre outros motivos, pela relevância de adentrar nas condições de/para inclusão escolar de estudantes com deficiência. Desse modo, muito embora o público da educação especial seja constituído por pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), elegemos as pessoas com

deficiência como representativas, do grupo e de suas necessidades, para nossas discussões.

A deficiência é aqui entendida como uma produção social (Diniz, 2007). Desse modo, são variáveis as formas de apresentar-se, bem como inusitadas as pesquisas e possibilidades de definição de políticas afirmativas salvaguardando suas especificidades.

O currículo, portanto, oportuniza o conhecimento das condições concretas para/na inclusão de estudantes com deficiência, afinal “[...] Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá (Apple, 2008, p. 41).”

Ademais políticas de ações afirmativas indicam um cenário importante no campo das desigualdades sociais e da invisibilidade de pessoas em situação de vulnerabilidade, como pessoas com deficiência. Desse modo, interessa-nos a investigação sobre o tema como faremos no seguimento.

Percurso metodológico e principais dados obtidos

A metodologia utilizada inspirou-se na pesquisa bibliográfica (Lima; Mioto, 2007). Tomando por base o *site* da BDTD e utilizando os descritores Currículo Escolar; Deficiência; Política de ação afirmativa, foram encontrados 18 trabalhos no intervalo de 2019 a 2024. Deste universo 12 dissertações e 06 teses. Dos 18 estudos, 13 não correspondem ao objeto de estudo definido como políticas de ação afirmativa para estudantes com deficiência e seus reatamentos no currículo escolar. Todavia estes estudos relacionam-se aos temas de: mundo de trabalho (01); formação docente (01); regulamentação das Classes/Escolas Hospitalares do Brasil (01); cotas raciais (04); ensino de estudante com deficiência intelectual (02); ensino de História (01); síndrome congênita do zika vírus na educação infantil (01) e identidade quilombola (01).

No tocante aos 05 estudos relacionados, Botelho (2019) indica a necessidade de reflexão e discussão sobre o assunto da inclusão no ensino superior, principalmente sobre deficiência intelectual.

No ano seguinte, Mohana (2020), versando sobre políticas educacionais inclusivas destinadas à Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal Goiano, menciona como possibilidade uma visão mais crítica de ações afirmativas direcionadas ao público da Educação Especial como perspectiva para a consecução da inclusão educacional, afinal as práticas identificadas com a pesquisa ainda carecem de alargamento para/no respeito às especificidades de pessoas com deficiência no *lôcus* de investigação.

Para Sobreira Filho (2020) persiste a responsabilização do órgão responsável pelas ações de educação inclusiva, evidenciando a “[...] necessidade de sensibilização e participação de toda a comunidade acadêmica no processo inclusivo na interface entre a Educação Especial e a Educação Profissional” (Sobreira Filho, 2020, p. 06).

Já Costa (2021) centrou-se na análise da política pública de educação inclusiva na Educação Superior, especialmente nas diversas faces da inclusão nas ações políticas de acessibilidade e inclusão. Por seu turno, Oliveira (2021) ao analisar como se configura a docência na Educação Superior frente a inclusão de estudantes com deficiência, dentre outros dados, concluiu sobre o encontro com estudantes com deficiência contribuir para a compreensão da docência na Educação Superior como ato educativo de múltiplas dimensões (pedagógica, científica, política, valorativa).

Na análise efetivada não encontramos textos com centralidade nas discussões acerca do currículo escolar, tampouco da participação em projetos de ação afirmativa ou de possibilidades de inserção de bolsistas em programas como subjaz nosso projeto de pesquisa. Consideramos a importância do estudo e reiteramos as inúmeras possibilidades investigativas, bem como sua avaliação frente ao desenvolvimento acadêmico das bolsistas e orientadora e interfaces com o ambiente da pesquisa. Tendo discutido brevemente os dados do estudo, passamos as Considerações Finais.

Considerações Finais

Com base no levantamento bibliográfico, o estudo indica possibilidades de ampliação da pesquisa realizada, como também ratifica a relevância da pesquisa no cerne de ações afirmativas para visibilidade das condições de inclusão de estudantes com deficiência e ricas possibilidades de intersecções com o currículo escolar.

Referências

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Desafios da inclusão no ensino superior**: narrativas de uma universitária com Síndrome de *Down*, 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.
- COSTA, Ana Paula da Silva da. **Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência**: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.
- MOHANA, Nahyme Zahia Amaral. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial no IF goiano. Concepções e ações político-pedagógicas. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SOBREIRA FILHO, José de Mello. **Políticas públicas de educação inclusiva**: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre. 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

POLÍTICAS DE FUNDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Iasmin da Costa Marinho

Universidade Estadual do Ceará

iasmin.costa@uece.br

Jonatan Henrique Pinho Bonfim

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

hique.bonfim@hotmail.com

Antonio Edgley Furtado Sousa

Universidade Estadual do Ceará

edgleyfurtado@hotmail.com

Resumo:

Estudos e pesquisas sobre o financiamento da educação no Brasil, revelam embates históricos e políticos entre grupos que fazem a defesa de um maior aporte e vinculação de recursos para a construção de uma educação de qualidade, *versus* àqueles que defendem uma gestão mais eficaz dos recursos e ajustes fiscais mais severos. O trabalho ora apresentado tem como objetivo analisar as políticas de fundos na educação brasileira, compreendendo uma síntese histórica dos principais movimentos neste campo de estudo.

Palavras-chave: Políticas de fundos; Financiamento da educação; Histórico e Legislação.

Introdução e Metodologia

Estudos e pesquisas sobre o financiamento da educação no Brasil, revelam embates históricos e políticos entre grupos que fazem a defesa de um maior aporte e vinculação de recursos para a construção de uma educação de qualidade, *versus* àqueles que

defendem uma gestão mais eficaz dos recursos e ajustes fiscais mais severos. Observando a história da educação brasileira e o debate da garantia do direito à educação para todos, revela-se a ausência de consenso quanto a necessidade de investimentos na educação pública, com movimentos de flutuação na vinculação e responsabilidade da União e demais entes subnacionais. O trabalho ora apresentado tem como objetivo analisar as políticas de fundos na educação brasileira, compreendendo uma síntese histórica dos principais movimentos neste campo de estudo. Para fins metodológicos realizamos uma breve revisão de literatura sobre o tema, destacando aspectos históricos e da legislação acerca do financiamento da educação (Creswell, 2021).

Discussão e análise

Como destaca Saviani (2021), a oferta e garantia de educação em nosso país, em sua origem, desenhou-se em prol das elites e seus privilégios. Um breve resgate histórico assinala alguns poucos esforços de financiamento da educação destinada à poucos. Oliveira (2007), aponta que torna-se necessário frisar que no Brasil, quando não houve a prática de vinculação de recursos para educação nacional, como por exemplo durante o período do regime militar, o país apresentou baixos resultados em seu desempenho educacional. Marcelino Pinto (2007; 2020) ressalta que para se ter uma educação de qualidade é questão fulcral o maior aporte de recursos por parte do Poder Público. Apenas a partir dos anos 1990 inicia-se o movimento de institucionalização da política de fundos para educação nacional.

Em 1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394, implementa-se o primeiro fundo contábil destinado à educação, o FUNDEF. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Profissionais do Magistério, é fruto da Emenda Constitucional (EC) 14/1996 e regula a vinculação de recursos da União (18%), Estados, Municípios e Distrito Federal (25%) para o ensino fundamental. Apesar das

severas críticas da centralização desta medida para o ensino fundamental, ela encontra suporte na CF (1988) que preconiza o ensino fundamental como prioridade. A CF (1988) apresenta o fio condutor desta medida quando institui que 50% dos recursos da vinculação da União, sejam destinados ao combate ao analfabetismo. A União nunca conseguiu cumprir com tal proposta, pois gastava mais de 50% do seu orçamento com o ensino superior. A forma de reverter e tentar dirimir esse atraso, se deu pela implementação do FUNDEF (Pinto, 2007).

Com a regulação do financiamento pela LDB, foi possível desenvolver de forma mais democrática e organizada a distribuição destes recursos, que se dava por meio da transferência direta aos estados e consequentemente aos municípios, sem grandes burocracias. A injeção desses recursos no ensino fundamental, possibilitou a melhoria de seus indicadores, no entanto, também aprofundou dívidas quanto ao ensino médio e educação infantil, por exemplo. Somente a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, passa-se a considerar o financiamento de toda a educação básica, com a instituição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Profissionais da Educação).

O FUNDEB passa a ser implementado em 2007, alterando a CF (1988) e a LDB (1996), trazendo novas proposições à regulação deste fundo. O FUNDEB teve duração de 14 anos e sua implementação possibilitou assegurar a ampliação de investimentos para Educação Infantil, Ensino fundamental, ensino médio e suas modalidades. No entanto, apesar desses avanços, a alíquota manteve-se a mesma, e não houve num primeiro momento organização quanto a distribuição dos recursos para cada etapa. Ressalta-se aqui a divisão dos percentuais do FUNDEB, sendo 60% destinado a folha salarial dos professores e 40% a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), que nos artigos 70 e 71 da LDB (1996) são organizados e definidos. Pode-se dizer, a partir da Lei, que 40% desses recursos destinam-se a gastos voltados ao objeto da

educação, não podendo serem gastos com reformas ou outras finalidades (Pinto, 2007).

Evidente a importância da política de fundos para a educação brasileira, tanto que recentemente, 2020, fruto de grande mobilização social e política aprovou-se o FUNDEB permanente, por meio da EC 108/2020. Dessa vez, novas configurações se anunciam, como o aumento gradual de 18% para 23% dos recursos das cestas de impostos da União e a manutenção do 25% de Estados e municípios. Além disso, o novo FUNDEB organiza-se em três “valores” que incidem na proposição da redução das desigualdades de investimentos e educação regional: o Valor Ano Aluno (VAA) inicial, Total (VAAT) e de Rendimento (VAAR). Dessa forma a União deverá gradualmente ampliar o investimento de valor aluno-ano sendo VAA - 10%, VAAT - 10,5% e VAAR - 2,5% para o primeiro ano.

Tal medida, ao mesmo tempo que recebida como avanço pelos estudiosos do financiamento que lutavam pela implementação e aumento do CAQ (Custo-Aluno-Qualidade) e CAQi (Inicial), causou assombro pelo teor de responsabilização dos entes federados na associação recursos e desempenho presentes no VAAR. Em síntese, os Estados e municípios que atingirem até 80% de frequência no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ajustarem-se à política curricular da Base Nacional Comum (BNCC), alocarem gestores com base na melhoria do desempenho, dentre outras condicionalidades, poderá receber 2,5% a mais de recursos. Em decorrência da pandemia do Covid-19, houve a suspensão da garantia de cumprimento dos 80% de frequência no SAEB. Porém, a medida permanece e reforça condutas já admitidas em experiências estaduais, como Ceará, implementadas desde os anos 2007.

Outra questão importante é a discussão sobre a destinação de percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) à educação nacional, o que nunca foi um consenso, embora delimitado nas normativas e legislação educacional. Para localizar essa discussão remonta-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que anunciava o investimento de 7% do PIB para educação nacional,

porém sofreu veto presidencial. Na discussão do PNE (2014-2024) havia grande mobilização pela aprovação dos 10% do PIB para a educação, o que se tornou grave embate entre grandes grupos de pesquisadores, ONGs do terceiro setor, entidades e associações. Mesmo com aprovação no texto do Plano, não se materializou como uma realidade. Atravessados pela instituição de um Novo Regime Fiscal (NRF) fruto da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, aprova-se o congelamento dos gastos públicos com despesas primárias, pelo prazo de 20 anos, a contar de sua promulgação em 2016. Os gastos só sofrem alteração de acordo com a inflação do ano anterior. Essa medida repercute nos três poderes, no Tribunal de Contas da União (TCU) e Ministério Público (MP) e provocam, como anuncia Amaral (2016), o esvaziamento das metas preconizadas no PNE vigente, tornando-se “letra morta”. Desde então, no sentido e interesse do Poder Público, vamos constantemente sendo “atacados” e “condicionados” aos cortes severos na educação pública. Tal política de cortes ganha ainda mais força com a aprovação de Lei Complementar de redução do Imposto de Consumo, Mercadorias e Serviços (ICMS), implementada em 2022, durante o Governo Bolsonaro.

Considerações finais

Faz-se necessário romper com a lógica e o pensamento neoliberal, de uma nova Gestão Pública, que defende a redução do papel do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade, e uma gestão eficiente, fazendo “muito” com “pouco”. Tal lógica se expressa também na dependência financeira de alianças público-privadas que se anunciam em acordos internacionais como Banco Mundial, de empréstimos milionários, na ordem de 250 milhões para implementação do novo ensino médio, em 2017, e no mesmo valor em 2022 para Programa de Recomposição da Aprendizagem, pós-pandemia, junto ao Ministério da Educação. A mesma entidade que publica um “ajuste

justo” na defesa de que o problema da educação no Brasil, não é recurso, e sim gestão, é a mesma que lucra com a dependência estrutural do país e a lógica neoliberal admitida em seus governos.

Referências

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, dez. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877–897, out. 2007.

PINTO, J. M. de R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb?. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, out. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MARANHÃO

Rinalva Sales de Oliveira Cabral

Universidade Federal do Maranhão

rinalva.sales@discente.ufma.br

André Ferreira Bezerra

Universidade Federal do Maranhão

andre.fb@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

Universidade Federal do Maranhão

carlos.dublante@ufma.br

Resumo

Esse trabalho é um recorte da pesquisa “Políticas públicas de avaliação externa em larga escala na rede municipal de educação de Imperatriz-Maranhão”, em andamento. É de natureza qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, documental e de campo a ser realizada em três escolas municipais que atendem somente o seguimento dos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como objetivo geral analisar as políticas públicas das avaliações externas em larga escala na rede municipal de Imperatriz-Maranhão e os objetivos específicos visam compreender como a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa em larga escala são abordadas no Projeto Político Pedagógico da escola; discutir como ocorre a análise dos resultados das avaliações externas em larga escala pela equipe docente e gestora das escolas públicas municipais de Imperatriz e analisar a compreensão da equipe escolar quanto as funções das avaliações externas em larga escala. Os dados da pesquisa de campo serão produzidos com o auxílio de entrevistas semiestruturada a ser realizada com professores das turmas do 5º ano do EF, gestor escolar e coordenador pedagógico. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e está aguardando liberação.

Palavras-chave: avaliação. avaliação externa. Saeb.

Introdução

A avaliação da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula, qualifica os conhecimentos construídos pelos alunos sobre os conteúdos estudados. Mas há outros níveis de avaliação no contexto educacional, a saber, a avaliação externa em larga escala. Nesse âmbito, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica–Saeb que avalia estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares em todo o Brasil. Passou por várias mudanças como a criação do Índice de desenvolvimento da educação básica, cujo cálculo é a combinação entre a média da proficiência dos testes em Língua Portuguesa e Matemática, e percentual de aprovação da escola no censo escolar.

A avaliação pode ser instrumento que auxilia no redimensionamento do planejamento de ensino. Por isso nossa problemática de pesquisa visa saber como os resultados das avaliações externas em larga escala são analisados pela equipe escolar e quais intervenções são desenvolvidas a partir deles. O objetivo geral é analisar as políticas públicas de avaliação externa em larga escala na rede municipal de educação de Imperatriz-Maranhão e os específicos compreender de que forma a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa em larga escala são abordadas no PPP da escola; discutir como ocorre a análise dos resultados das avaliações externas em larga escala pela equipe docente e gestora das escolas; e analisar a compreensão da equipe escolar quanto as funções das avaliações externas em larga escala.

Pesquisa oriunda do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas e motivada pela experiência profissional com avaliações externas que despertou interrogações sobre a análise, influência e representatividade do modelo avaliativo para a equipe escolar.

Metodologia

A referente pesquisa é qualitativa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994 p. 22) e o arcabouço teórico inclui pesquisa bibliográfica e análise documental (Cellard, 2008). A pesquisa de campo será em três escolas municipais com Anos Iniciais do EF participantes do Saeb no período de 2017 a 2021. Duarte(2002) apud Machado (2021) compreende ser a pesquisa “um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”(p.84). Nesse lugar visitado por diferentes pesquisadores vamos dialogar com docentes do 5º ano, gestor escolar e coordenador pedagógico via entrevista semiestruturada para saber como os resultados das avaliações externas em larga escala são analisados pela equipe e as intervenções realizadas a partir deles.

Discussão dos dados

No campo da educação, os estudos sobre avaliação discutem a avaliação da aprendizagem como um componente do ato pedagógico que possui “o potencial de promover a análise do percurso e subsidiar a projeção do que deve ser aperfeiçoado no processo didático” (Borges, 2022, p. 52). Além desse modelo temos a avaliação externa “concebida [...]fora da escola”. (Rocha, 2014 apud Schneider, 2021, p. 22). De forma literal, a escola não tem ingerência sobre todo o processo que abrange as avaliações externas iniciada no Brasil “nos anos 80[...] com uma amostra de escolas de 1º grau da rede pública de 69 cidades de vários estados”. (BARRETTO et al, 2001, p.68).

Foram os primeiros passos para a consolidação do Sistema de avaliação atual que monitora a qualidade da educação básica utilizando testes padronizados e questionários contextuais sobre os estudantes, estrutura física das escolas, prática docente, gestão do

diretor escolar e secretário de educação. Estados e municípios também criaram sistemas próprios de avaliação externa como resultado da implementação de uma cultura avaliativa (Silva 2021) a exemplo de Teresina, capital do Piauí que em 1995 criou um sistema próprio de avaliação (Monte, 2018).

Essa pesquisa apresenta o histórico da avaliação externa no Brasil e problematiza a avaliação externa em larga escala e a qualidade da educação; a relação entre o Projeto Político-Pedagógico da escola, a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa em larga escala e a lógica gerencial da avaliação externa em larga escala. Qualidade é conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, assim “discutir qualidade da educação é um exercício que demanda compreensão de seu caráter polissêmico” (Azambuja; Pereira 2021, p.110). Qualidade em educação foi sinônimo de universalização do acesso a escola, hoje, as notas das avaliações externas são instrumentos que chancelam a qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015). Será que ela são suficientes para dar conta de qualificar uma atividade tão complexa que é a educação?

Para Chirinéa e Brandão (2015), “o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores[...] melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada [...]”. (p. 467). Ao contrário do que os autores propõem, o Estado continua investindo alto para aferir as aprendizagens e destinando poucos recursos para a formação docente, melhores condições de trabalho e infraestrutura física aos estudantes da escola pública. A lógica gerencial, modelo de gestão do setor privado que “prioriza a definição de responsabilidades profissionais [...] competitividade entre as instituições públicas e medidas de fiscalização” (SILVA, 2021, p. 39) objetiva moldar a gestão da educação pública aos parâmetros da eficiência e da eficácia a fim da escola ser lugar da produção de mão de obra qualificada que atenda às necessidades do mercado financeiro e do trabalho.

Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica e documental compreendemos que a avaliação externa em larga escala é uma política pública de Estado, a escola não tem ingerência sobre a organização e realização dos testes padronizados e que o Sistema de avaliação da educação básica é resultado de uma cultura avaliativa preconizada nos documentos reguladores da educação em nosso país. Estamos aguardando a liberação do Comitê de Ética da Universidade para irmos a campo em busca da produção dos dados da pesquisa junto aos sujeitos participantes.

Referências

- AZAMBUJA, Nathália R. de F.; PEREIRA, Maria Simone F. Avaliação externa e qualidade da educação: uma análise de trabalhos produzidos sobre a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais In SORDI, Mara Regina L. de; JÜRGENSEN, Bruno Damien da Costa Paes; SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos [Orgs.]. **Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 464p.
- BARRETO, E. S. de S., Pinto, R. P., Martins, A. M., & Duran, M. C. G.. (2001). Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos De Pesquisa**, (114), 49–88. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300003> Acesso em: 22 de jan 2024.
- BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha. A Avaliação Externa e seus resultados: implicações na prática pedagógica e no ensino da Matemática. 2022. 164f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br> Acesso em: 25 fev. 2023.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 – (Coleção Sociologia).

CHIRINÉA, Andréia M. BRANDÃO, Carlos da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019> Acesso: 07 de ago. 2024.

MACHADO, Andréa Sebastiana do R.C. O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses. – São Paulo; Editora Dialética, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTE, Jomaira P. Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas. **Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7163>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SCHNEIDER, Mariza. Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento Faculdade de Educação Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41904>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SILVA, Flávia Fernanda S. Gestão da Prova Brasil na rede municipal: qualidade educacional e accountability em São Luís – MA. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

POR UM ENSINO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: A LITERATURA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aretusa Pontes Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão
aretletras@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins

Universidade Estadual do Maranhão
apsm121285@gmail.com

Resumo:

Este trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e tem como objetivo analisar de que forma o ensino de literatura indígena é abordado nos livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção “Português Linguagens”, do Ensino Fundamental Anos Finais, adotada na rede pública municipal de São José de Ribamar-MA, para o quadriênio 2024-2027. Para esta investigação foi escolhido, como corpus da pesquisa, o livro do 7º ano de Língua Portuguesa, da coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024. Propõe-se desenvolver um estudo investigativo que permita considerar se escritores/as indígenas são mencionados(as), assim como de que modo as obras da literatura indígena são discutidas nos livros.

Palavras-chave: Ensino. Livro didático. Literatura indígena.

Introdução

A autora desse trabalho é professora de Língua Portuguesa, desde 2012, da rede municipal de São José de Ribamar- MA, município pertencente à Região Metropolitana de São Luís- MA e participa do grupo de pesquisa Multiletramentos do Ensino de

Língua Portuguesa (MELP/CNPq). A segunda autora é líder do referido grupo (MELP) e orientadora do estudo.

Ao pensarmos em uma educação antirracista, podemos refletir sobre os dados do Censo IBGE/2022 que destacam o Maranhão como terceiro estado do Nordeste com a maior população indígena. Portanto, o compromisso com a educação precisa observar o contexto sociogeográfico e étnico e entender que o currículo escolar deve ser um espaço de visibilização dos povos indígenas.

Dessa forma, propõe-se um estudo que preze pela superação do silenciamento e da invisibilidade da cultura, da história e da literatura dos povos indígenas na educação, tendo como objetivo analisar o ensino de literatura indígena em livros didáticos de Língua Portuguesa, a fim de oportunizar um curso de formação aos professores, na perspectiva da decolonialidade.

Refletindo sobre essa conjuntura educacional, delimitamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como é abordado o ensino de literatura indígena nos livros didáticos de Língua Portuguesa?

Metodologia

Esse estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos observar questões particulares e significativas, por meio da interpretação de dados obtidos durante a investigação do objeto de estudo. A compreensão das relações sociais, dos valores e das representações, explorando significados, perspectivas e contextos sociais subjacentes, conforme Minayo (2014), consiste em aspectos-chave da pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa se caracteriza como do tipo documental, tendo como corpus, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa do 7º ano, intitulado “Português Linguagens”, da Editora Saraiva. A coleção citada, referente ao último quadriênio (2024-2027) e adotada na rede pública municipal de São José de Ribamar- MA, é composta por quatro livros, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Para o presente trabalho será utilizado

somente o LD do 7º ano, cujos autores são William Cereja e Carolina Dias Vianna.

Sobre o uso de documentos, Sá-Silva (2022) justifica essa finalidade pelo contato com diversas informações, permitindo o aprimoramento na compreensão do objeto, a partir da contextualização histórica e sociocultural. Como etapa da pesquisa documental será realizada a análise de conteúdo, a partir dos pressupostos de Bardin (2016).

Discussão dos dados

O livro didático de Língua Portuguesa (7º ano) analisado, intitulado “Português Linguagens”, possui 320 páginas, divide-se em 4 unidades, subdivididas em 3 capítulos cada. O início de cada unidade apresenta uma imagem (pintura, fotografia ou cartum) que é explorada em conjunto com um texto literário. Cada unidade é organizada em torno de um tema e cada capítulo está dividido em três seções: Estudo do texto, A língua em foco e Produção de texto.

Os principais gêneros textuais verificados no livro são: conto de terror, poema, reportagem, entrevista, crônica e cartas de leitor. Além disso, as temáticas se organizam conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Unidades e temáticas do livro “Português Linguagens”, 7º ano.

Unidade	Temática
1	Terror, suspense e fantasia
2	O trabalho artístico com a palavra
3	Os direitos de crianças e adolescentes
4	A presença do universo digital no cotidiano

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação do livro didático citado revelou uma ausência de textos literários de autores indígenas, mesmo constando no Manual do Professor, a menção às habilidades específicas como a EF69LP44 e a EF67LP27, dentre outras estabelecidas pela BNCC, como referência para o trabalho envolvendo a literatura e as diversas percepções a respeito das culturas e das identidades.

Verificou-se a presença de textos não literários como uma reportagem mencionando a influência das línguas indígenas no Brasil e uma entrevista com uma jovem indígena Guarani Mbya. A entrevista possibilita o conhecimento do gênero rap, apresentado pela jovem e abordado em questões do material didático. No entanto, percebe-se o apagamento da autoria indígena no livro didático em questão, legitimando o imaginário literário hierarquizado, no qual se invisibiliza as contribuições culturais indígenas.

Na construção de categorias para análise, destacamos: a literatura indígena, o ensino e a decolonialidade. Sobre a literatura indígena, Graúna (2013) apresenta, em seus estudos, a particularidade da literatura de autoria indígena, ponderando que o aspecto da coletividade se constitui extremamente manifesto na voz do sujeito autor/a.

A respeito da categoria ensino, observamos que as ausências das vozes indígenas na educação escolar podem refletir em um currículo excludente. Sobre sua experiência no ambiente escolar, Munduruku (2017) cita que se deparou com percepções equivocadas e estereotipadas, consideradas pelo autor muito comuns atualmente, incluindo-o em um processo que o deixava em condição de inferioridade (Munduruku; Cernicchiaro, 2017, p. 16).

Os autores do pensamento decolonial propõem um questionamento das marcas coloniais na formação histórica e uma vertente educativa propositiva a partir do reconhecimento da diversidade do pensamento e do saber. Conforme Santos (2009, p.37), há uma estratégia de apagamento social e cultural que ameaça os espaços e as vidas e faz parte de uma “lógica de apropriação e violência”, em uma justificativa por uma garantia de segurança, quando na verdade, a intenção é a de fortalecer as distâncias e perpetuar as relações entre colonizador e subordinado.

Entendemos que as escolas, bem como outros espaços, devem promover a construção de um ensino decolonial de modo que os saberes, as histórias, os modos de ser e de se perceber sejam valorizados de forma plural e não hierarquizada. Nesse sentido, as

categorias citadas são relevantes para a compreensão do objeto de estudo e para o aprofundamento das discussões envolvendo a temática em análise.

Considerações finais

A relevância dos estudos sobre a literatura indígena e o pensamento decolonial encontra-se no fato de que a construção de práticas pedagógicas emancipadoras nos espaços escolares, pode incentivar o olhar para o outro, assim como a reflexão sobre o reconhecimento dos povos originários e de sua história de resistência construída.

A análise do ensino da literatura indígena nos livros didáticos pode possibilitar compreendermos se os textos de autores/as indígenas estão sendo oportunizados aos estudantes, além de investigarmos como as atividades didáticas propostas dialogam com os textos, através dos enunciados, assim como perceber se essa abordagem reflete a diversidade de experiências e de percepções de mundo das comunidades indígenas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português: linguagens, 7º ano**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.
- GRAÚNA, G. **Contrapontos da Literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed.

MUNDURUKU, D.; CERNICCHIARO, A. C. Literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./ jun. 2017. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural. Acesso em: 2 jul. 2023.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

São Paulo: Hucitec, 2014.

SÁ-SILVA, J. R. (org.). **Linhas de pensamento nas pesquisas em Educação**. Curitiba: CRV, 2022.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Joana Francisca Moreira Pinheiro

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - São Luís/MA
netapinheirosocial@gmail.com

Maria Antônia Oliveira Amaral

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - São Luís/MA
toyaamaral16@gmail.com

Maria José Melo Moraes

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - São Luís/MA
maria.moraes5@prof.edu.ma.gov.br

Albiane Gomes Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - São Luís/MA
albiane11@hotmail.com

Resumo

O estudo reflete sobre as práticas de alfabetização no ensino fundamental, com foco em como a diversidade linguística, cultural e socioeconômica influencia o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa destaca a importância do conhecimento prévio das crianças e do papel do professor como mediador, além de enfatizar o uso de estratégias lúdicas para tornar o aprendizado mais acessível e dinâmico. A análise, apresentada no XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste, também abrange as mudanças legislativas, como a introdução do ensino fundamental de nove anos, e suas implicações para a progressão escolar e a qualidade das aprendizagens. O estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as práticas vivenciadas no ensino fundamental, utilizando o método dialético para pontuar como a alfabetização pode ser contextualizada e adaptada às necessidades diversas dos alunos, levando em conta suas realidades culturais e socioeconômicas. Defende-se a construção de uma escola cidadã, comprometida com a formação de indivíduos críticos, aptos ao exercício da democracia. A escola deve ser um espaço inclusivo, que promova a formação integral dos alunos como cidadãos ativos e conscientes.

Palavras-chave: Alfabetização, Ensino Fundamental, Escola Cidadã.

Introdução

Ao longo dos séculos, a alfabetização passou por várias transformações, incluindo mudanças no próprio conceito, que tem sido adaptado e reformulado de acordo com a realidade de cada sociedade e período histórico.

A partir de estudos e pesquisas no processo de formação acadêmica, percebeu-se o quanto a alfabetização e cada uma de suas etapas, são necessárias para a formação de um cidadão.

Compreendendo que a alfabetização na atualidade deve ser contextualizada e de acordo com a realidade vivenciada do sujeito. Tem-se como objetivo analisar as práticas vivenciadas no ensino fundamental com a perspectiva de contribuir no processo de alfabetização, uma etapa vital no ensino-aprendizagem de cada aluno. Pois, cada aluno tem a sua peculiaridade na forma de entender, uns em tempo menor e outros requerem uma assistência prolongada.

Nesse sentido, traz como problemática: Como as práticas de alfabetização no ensino fundamental podem ser adaptadas para atender de maneira eficaz às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade cultural, socioeconômica e cognitiva presente nas salas de aula?

Metodologia

O estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa com o objetivo de refletir sobre os dados coletados. Nos procedimentos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica. Em relação à abordagem do problema, utilizou-se o método dialético, uma vez que ele permite uma análise crítica e reflexiva da temática em questão. Tendo como aportes teóricos os autores Abreu (2013),

Cavalcanti (2012), Freire (1997), Lopes (2016), Mariani (2009) e Weber (2006), entre outros documentos que nortearam a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, as diversidades linguísticas têm alcançado um patamar de desenvolvimento, nas diferentes regiões do país são desenvolvidas de formas diferentes devido aos aspectos regionais, sociais e culturais. Quando uma criança entra na escola, ela já carrega consigo um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos e experimentados em seu dia a dia. Este conhecimento prévio é crucial para o progresso inicial do aluno no ambiente escolar. No processo de alfabetização, o professor é um mediador do ensino.

Pensar no professor como mediador no processo de aprendizagem na alfabetização remete a alguém, capaz de proporcionar ao aluno um contato direto com o seu objeto de aprendizagem, ou seja, possibilitar a interação do sujeito com o conhecimento. (LOPES, 2016, p. 10).

Ao longo da história do Brasil, o processo de alfabetização aconteceu de forma desigual e não era vista como um direito do cidadão. Foi ao longo do desenvolvimento do país, que a educação se tornou um direito fundamental.

A educação, entendida como formação integral do ser humano, é essencialmente um ato de relação. Relação humana que se arquiteta de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva. [...] (MARIANI E CARVALHO, 2009, p. 2411).

Trago de experiência, que no processo de alfabetização, o professor precisa usar de estratégias para chamar a atenção do aluno, usando, de forma lúdica e visual, os recursos que darão suporte na prática de alfabetização. Tornando assim o processo mais dinâmico e agradável para o aluno compreender o que está sendo transmitido. Abreu (2013), destaca a importância do lúdico no processo de alfabetização.

A criança das séries iniciais do ensino fundamental estabelece uma relação afetiva com os objetos, pois a partir da experiência do brincar, gera uma atividade de aprendizagem, vivenciando e aprendendo de maneira lúdica [...]. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, por isso a importância do lúdico na formação de sua personalidade. Por meio de atividades lúdicas a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações, integra socializando (ABREU, 2013, p.102-103-107).

Sabe-se que o processo de alfabetização é um percurso que a criança deverá trilhar, com etapas a serem superadas. É ao longo desse processo que a criança vai tendo noção da escrita, da leitura e da construção de conhecimentos.

A partir de 2006, a Lei de Diretrizes e Bases relata uma mudança significativa no ensino fundamental, que é o ensino fundamental de nove (09) anos, incluindo o ingresso a partir de seis (06) anos de idade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...] (BRASIL, 2006).

Ao longo dos anos, a educação vem passando por mudanças, como também o processo de alfabetização. Na atualidade, o ciclo básico da alfabetização não permite que o aluno seja retido nos dois primeiros anos do ensino fundamental, possibilitando assim uma aprendizagem contínua na alfabetização.

O termo “ciclo” passou a ser utilizado de modo mais recorrente no ano de 1984 [...] a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, cujo objetivo era substituir os dois primeiros anos escolares por um ciclo que abolia a retenção do primeiro ano para o segundo, tornando-se referência para expansão do ciclo no Brasil, inclusive para os demais anos da educação escolar. (CAVALCANTI, 2012, p. 2-3).

O ciclo de alfabetização reafirma a educação como um direito do cidadão e de maneira igual para todos, pois, com o processo de organização, rompeu-se com paradigmas tradicionais e agora a escola é vista como um espaço democrático de construção de

conhecimentos. Vale ressaltar que no ciclo de alfabetização há três dimensões que norteiam o processo de alfabetização dos alunos.

Progressão escolar, relacionada ao direito que a crianças tem de avançar na escolaridade; progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (BRASIL, 2012, p. 9).

A equipe pedagógica da escola deve dar aos discentes a oportunidade de defesa de suas opiniões, respeitando-os, dessa forma, os alunos poderão receber treinamento e dominar os diferentes métodos de alfabetização, sem restrições, o aluno terá plena capacidade para participar de forma mais ativa da sociedade.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. [...] (FREIRE, 1997, p. 66).

De acordo com Weber (2006), a escola deve ter uma missão clara na construção do conhecimento de seus discentes, adotando uma visão ampla da sociedade para a qual vai formar sujeitos, que sejam capazes de exercer seu papel social com excelência na linguagem.

• **Visão de mundo.** O mundo se transforma constantemente, e o homem é sujeito da própria educação. Dessa forma, através da reflexão sobre o ambiente, ele contribuirá para as mudanças e melhorias. • **Visão de sociedade.** A participação do homem como sujeito da sociedade implica uma postura crítica. [...] (WEBER, 2006, p. 7).

A escola tem que estabelecer o consenso de que educar é formar cidadãos, indivíduos que sejam críticos e que tenham capacidade para o exercício da democracia. Logo, os docentes devem adotar estratégias no ensino-aprendizagem, tornando-o

flexível e sensível ao contexto social em que a escola está inserida, com o intuito de tornar o ensino efetivo e produtivo.

Considerações finais

Devido a diversidade cultural que cada aluno carrega consigo, o professor precisa ser flexível no processo de alfabetização. Pois precisa compreender que as mudanças fazem parte do aspecto local, social e econômico de cada cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), enfatizam que a escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para sua participação ativa na sociedade, tanto cultural quanto politicamente. Isso envolve a escola assumir seu papel como um espaço fundamental na construção de valores éticos, que são essenciais para qualquer exercício de cidadania.

Portanto, o professor, no processo de alfabetização e de construção de conhecimento, deve ter o cuidado de exercer a função pedagógica com o propósito de contribuir com o desenvolvimento educacional dos educandos, para que alcancem condições de praticar sua cidadania.

Referências

- ABREU, Waldir Ferreira. **O lúdico como didática na educação da criança**. Castanhal/PA: GEPPE, 2013, p. 99 – 112.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB\ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 de outubro de 2023.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais**: do 1º ao 5º ano: Língua Portuguesa.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano>>.

Acesso em 01 de outubro de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Brasília, 2012.

CAVALCANTI, Erika Caroline de Oliveira. **O ciclo de alfabetização e a rede municipal do Recife**: discussão de um novo currículo para a cultura escolar (1986 a 1988). IV EPEPE: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Pesquisa e educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas. Caruaru, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, T. A. M. **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, p. 2405 – 2417.

WEBER, Marly Maria. **As mais importantes tendências na visão dos mais importantes Educadores**. Recife: MultiMarcas Editorias, 2006.

PRÁTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA VOLTADA AO CONTROLE SOCIAL DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Thayse Suellen Gomes Messias

Universidade Federal do Maranhão

thayse.messias@ifma.edu.br

Carlos André Sousa Dublante

Universidade Federal do Maranhão

carlos.dublante@ufma.br

Resumo

Esta pesquisa optou por desenvolver uma revisão de literatura das contribuições científicas acerca do controle social aplicado às políticas públicas sociais, especificamente sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil, a partir do Fundeb. O monitoramento do FUNDEB é realizado por meio dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) e sua atuação é fundamental para o desenvolvimento adequado da política social a que atende. O estudo considerou as produções científicas que abordem os conceitos apresentados e as experiências de implementação do controle social por meio do CACS-Fundeb. Utilizou-se como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos mais importantes acervos científicos virtuais do Brasil, considerando artigos publicados entre os anos de 2013 de 2023. Critérios de elegibilidade pré-definidos foram aplicados para conduzir a seleção dos estudos que posteriormente foram categorizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados demonstram fragilidades conceituais acerca da categoria do controle social, reduzindo a sua incidência à existência de órgãos colegiados burocratizados. Ao abordar as experiências de implementação do CACS-Fundeb os artigos ressaltam o valor sociopolítico desses órgãos, mas apontam diversos desafios para o funcionamento dessas instancias no país.

Palavras-chave: Controle social; Políticas Públicas; Financiamento da Educação Básica.

Introdução

A criação de espaços formais de controle social das políticas públicas no país advém da promulgação da Constituição Federal de 1988, em um processo marcado por tendências neoliberais que pressionam pela descentralização da gestão pública, especialmente no que se refere às políticas sociais. Tal processo reconfigurou a distribuição de competências e responsabilidades entre poder público e sociedade civil, pavimentando o cenário para os “Conselhos Gestores” ou “Conselhos de Controle Social”.

Ao abordar o controle social voltado ao financiamento da Educação Básica no Brasil destaca-se o trabalho realizado pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, a política de fundos mais importante para a educação no país. O CACS-Fundeb é uma instância colegiada constituída por representantes de órgãos de controle fiscal, do aparelho governamental e da sociedade civil, com a finalidade de descentralizar a gestão dos recursos do fundo. Contudo, apesar da legitimação normativa desses espaços, pesquisas ainda apontam limitações e desafios para o funcionamento dessas instancias no Brasil.

Desse modo, este trabalho realizou uma revisão de literatura sobre o controle social da gestão pública, com destaque para o financiamento da Educação Básica a partir do CACS-Fundeb, buscando identificar as concepções teóricas abordadas nos trabalhos acerca do controle social e suas formas de implementação.

Delineamento metodológico da pesquisa

Esta pesquisa analisou as produções científicas sob a forma de artigos da área de Educação que explorem o controle social sobre

as políticas públicas sociais, especificamente sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil, a partir do Fundeb.

A pesquisa utilizou o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o intervalo entre os anos de 2013 e 2023. Definiu-se as seguintes questões norteadoras para orientar o processo: quais são as abordagens conceituais apresentadas nos estudos sobre o “Controle Social” aplicado às políticas públicas sociais? Como a implementação do “Controle Social” voltado ao financiamento da Educação Básica no Brasil, tem sido abordada nas produções científicas?

Para a análise e interpretação dos dados, optamos pelo uso da análise de conteúdo, sob o viés da Teoria de Bardin (2011), seguindo as etapas de organização, categorização, inferência e informação da análise. Como estratégia de pesquisa, descritores e filtros da própria plataforma foram aplicados como critérios para permitir a compreensão do escopo da revisão. Nesse sentido, para a seleção dos estudos, foram utilizados os seguintes critérios de elegibilidade e exclusão:

Quadro 1 – Critérios de Elegibilidade

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Publicação em formato de artigos de periódico	Publicação que não estão em formato de artigo de periódico
Publicação com idioma em português	Publicações que não estejam em português
Publicações revisadas por pares	Publicações não revisadas por pares
Publicações dentro da delimitação temporal de 2013 a 2023	Publicações anteriores e posteriores à delimitação temporal
Publicações que tenham o termo “Controle Social” por extenso no título, no resumo e/ou nas palavras-chave	Publicações que não tenham o termo “Controle Social” por extenso no título, no resumo e/ou nas palavras-chave
Publicações que tenham o termo “Controle Social”, “Políticas Públicas” e “Financiamento da Educação Básica” como objetos de estudo da pesquisa	Publicações que não tenham o “Controle Social”, “Políticas Públicas” e “Financiamento da Educação Básica” como objetos de estudo da pesquisa

Fonte: Autoria própria, 2024

Após a aplicação dos critérios os textos selecionados foram lidos na íntegra para categorização e análise. Segue abaixo a tabela dos artigos selecionados considerando os critérios de elegibilidade apresentados:

Quadro 2 – Organização das Produções Científicas Seleccionadas

Ano	Autores(as)	Título	Tipo de estudo
2013	Nicholas Davies	A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social?	Não informado
2016	Donaldo Bello de Souza	O papel dos conselhos de acompanhamento e controle social nos planos estaduais de educação alinhados ao PNE 2014-2024	Pesquisa exploratória e descritivo
2017	Donaldo Bello de Souza, Alzira Batalha Alcântara	O Controle Social no Planejamento Municipal da Educação no Brasil	Pesquisa exploratória e descritivo
2020	Viviana Patricia Kozlowski Lucyk	Um Estudo dos Desdobramentos das Políticas de Financiamento: fiscalização dos recursos pelo conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb em Paula Freitas/PR	Pesquisa bibliográfica e documental
2022	Calinca Jordania Pergher, Maria Goreti Farias Machado, Fabricia Sonego	O Controle Social no Financiamento da Educação Básica: a cidadania e a formação de conselheiros	Observação participante
	Jéssica Maure Chaves Matos, Lucineide Maria dos Santos Soares, Marina Gleicka Felipe Soares	Controle Social dos Recursos do FUNDEB: desafios e perspectivas do conselho em um município piauiense	Pesquisa exploratória e descritivo
2023	Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira, Ted Jefferson Pereira da Silva, Thais Andrade da Silva Oliveira	Um estudo de caso do controle social dos recursos do FUNDEB no município do RJ: desafios, dificuldades e contribuições do CACS na capital fluminense	Estudo de caso

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na próxima seção apresentamos os resultados das análises dos artigos selecionados a partir da categorização estabelecida.

Resultados e discussões

A técnica utilizada para a análise foi a categorização por temáticas, que se configura como uma “operação de classificação de elementos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147). Para tanto, considerando as questões norteadoras e a proximidade das unidades chegou-se a duas categorias: concepções teóricas do “Controle Social” nas políticas públicas e implementação do “Controle Social” aplicado ao financiamento da Educação Básica no Brasil.

Na primeira categoria identificamos as concepções de controle social, com ênfase para a relação entre a sociedade civil e o Estado. Braga (2011), aponta que o controle social emergiu das contradições e conflitos entre o capital e o trabalho para a obtenção de direitos sociais, absorvendo funções de ordem política, ao possibilitar a

participação de segmentos da sociedade civil em processos decisórios da gestão pública; jurídica, resguardando a defesa dos interesses individuais e coletivos e da legalidade da gestão pública;

e social, ao proteger os direitos sociais dos cidadãos ou comunidades.

Nas palavras de Matos; Soares; Soares (2022), [...] o Acompanhamento e Controle Social pode ser entendido como a ação fiscalizadora da sociedade sobre o Estado, possibilitando sua atuação direta nas políticas públicas para estabelecer seus interesses e controlar a sua execução. Contudo, ao analisar o cenário atual, Pergher; Machado; Sonego (2022) ressaltam o viés predominantemente técnico e fiscalizador dos conselhos de controle social, figurando apenas como “instâncias consultivas e opinativas”, em que as deliberações não implicam necessariamente na melhoria das condições de oferta das políticas públicas.

Abordando a problemática, Silva; Cansaço; Santos (2016) defendem que [...] a redemocratização da sociedade brasileira somente evoluirá a partir de uma maior compreensão dos significados do termo “Controle Social”, e em quais contextos ele pode e deve ser utilizado em prol do aprimoramento do sistema democrático.

Os artigos analisados trazem poucas conceituações teóricas que abordem a polissemia do controle social. De maneira geral, limitam-se à criação de instâncias representativas burocratizadas e restritas a uma colaboração técnica aos órgãos de controle, que pouco serve aos preceitos de democratização da gestão pública.

Na segunda categoria analisamos a implementação do “Controle Social” no financiamento da Educação Básica, realizado pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social, um órgão colegiado que acompanha e avalia as despesas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), executadas pelas secretarias de educação. Apesar das tentativas de fortalecimento dos conselhos os artigos analisados apresentam pontos sensíveis quanto ao funcionamento dessas instâncias.

Lucik (2020) aponta que a composição normativa prevista para o CACS-Fundeb, pode levá-lo a representar mais os interesses dos governantes do que realizar algum tipo de controle

social. A autora elenca desequilíbrios como a ausência de remuneração para os representantes da sociedade civil, a necessidade de tempo extra para realizar os ofícios do conselho, além da falta de estrutura física e disponibilização de informações relevantes para as análises dos conselheiros.

As dificuldades impostas à participação dos representantes da sociedade civil, aliada ao menor preparo técnico desses conselheiros para a leitura e interpretação das contas, pode colocar a direção do conselho “indiretamente” nas mãos dos representantes do Estado, comprometendo a finalidade principia do mesmo.

Davies (2013), reafirma que o funcionamento dos conselhos como forma de controle social “provavelmente deixa bastante a desejar”, uma vez que os detentores do poder não deixaram de formular estratégias para fragilizar sua atuação.

Uma das antigas estratégias consiste em anulá-los ou enfraquecê-los enormemente no seu funcionamento concreto. Ou seja, eles funcionam no papel, não na prática. [...] Podem debater, investigar, discutir, mas não adotar medidas concretas para punir infratores (Davies, 2013, p. 56-57).

Os estudos indicam que os problemas identificados no funcionamento institucional dos conselhos do Fundeb se assemelham significativamente, resultando na não efetividade da função social desses órgãos. Todavia, é importante ressaltar que as produções analisadas não deixam de reconhecer o potencial do CACS para a construção de novas práticas de controle social e participação cidadã.

Considerações finais

A existência de espaços de participação social direta na gestão pública é basilar em qualquer sociedade que se pretende democrática. Apesar dos múltiplos conceitos e dimensões atribuídos à categoria do controle social, o estudo constatou fragilidades teóricas a esse respeito nos artigos analisados. Neste

aspecto, ressalta-se que enquanto não houver entendimento acerca das concepções e dos mecanismos de controle social por parte da sociedade, e do próprio Estado, o sistema democrático terá sua atuação limitada.

O valor da atuação direta da sociedade no controle das ações estatais foi unânime nos artigos analisados, especialmente referente ao financiamento da Educação Básica no Brasil, valor que se perde em contradições inerentes às ações dos conselhos do Fundeb nos contextos locais em que se materializam. Tais constatações demonstram a importância de pesquisas que descortinem esse cenário e contribuam para modificações nas práticas de democratização da gestão pública.

Referências

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, M. V. A. O Controle Social da Educação Básica pública: A atuação dos conselheiros do Fundeb (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2011.
- BRASIL. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação– FUNDEB de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.
- CANÇADO, A. C.; RIGO, A. S. Fundamentos teóricos da gestão social: aprofundando a discussão. In: FERREIRA, M. A. M. (Org.). Administração pública, economia solidária e gestão social: limites, desafios e possibilidades. Viçosa, MG: UFV. 2016.
- DAVIES, N. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? Revista Faz Ciência, v.12, n.16, pp. 57-74, jul./dez. 2013
- LUCYK, V. P. K. Um Estudo dos Desdobramentos das Políticas de Financiamento: fiscalização dos recursos pelo conselho de

acompanhamento e controle social do Fundeb em Paula Freitas/PR. Fineduca-Revista de Financiamento da Educação, 10n.18, 2020.

MATOS, J. M. C.; SOARES, L. M. S.; SOARES, M. G. F. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 1, 2022.

OLIVEIRA, C. T. F.; SILVA, Ted J. P.; OLIVEIRA, T. A. S. Um estudo de caso do controle social dos recursos do FUNDEB no município do RJ: desafios, dificuldades e contribuições do CACS na capital fluminense. Revista Gestão e Secretariado (GeSec), São Paulo, v. 14, n. 1, p. 543-563. 2023

PERGHER, C. J.; MACHADO, M. G. F.; SONEGO, F. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 30, 2022.

SOUZA, D. B. & Alcântara, A. B. O controle social no planejamento municipal da educação no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(107). 2017

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE CÁLCULOS DE PROBABILIDADE NO CUBO MÁGICO: OS CASOS DE PERMUTATION LAST LAYER (PLL) E ORIENTATION LAST LAYER

Esdras Nalane Santos Sousa

Universidade Estadual do Maranhão
nalaneesdras@gmail.com)

Leandro Gomes Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão
Leandro-gomes@hotmail

Marylucia Cavalcante Silva

Universidade Estadual do Maranhão
cavalcanteuema@gmail.com)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa monográfica intitulada Cálculo de Probabilidade nos casos de Permutations Last Layer (PLL) e Orientattion Last Layer (OLL) no Cubo Mágico, Curso de Matemática Licenciatura, UEMA *campus* Bacabal. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, subsidiada nos autores Oliveira et al., (2012), Silva (2015), dentre outros, onde, identifica-se cálculos de probabilidade e os acontecimentos de casos de Permutation Last Layer (PLL) e Orientation Last Layer (OLL) no cubo mágico, trazendo assim, uma visão matemática de como a probabilidade está relacionada com o cubo, e especificamente, desenvolver uma metodologia para calcular as probabilidades de ocorrência dos eventos, utilizando cálculos probabilísticos e matemáticos adequados. Interroga-se: como podemos utilizar dos conceitos e aplicações de probabilidade para calcular os eventos que ocorrem durante a montagem do cubo mágico, especificamente, dos casos de PLL e OLL? Como resultado, o estudo sinaliza as interseções entre teoria dos grupos e teoria das

probabilidades, fornecendo ferramentas e métodos que poderão ser aplicados em contextos matemáticos e educacionais.

Palavras-chave: Cálculos de Probabilidade. Cubo Mágico. Permutation Last Layer. Orientation Last Layer.

Introdução

O Cubo Mágico, ou também Cubo de Rubik, é um quebra-cabeça que possui três dimensões e se tornou mundialmente famoso por desafiar a mente humana e estimular o raciocínio. Essa criação foi obra de um professor húngaro chamado Erno Rubik no ano de 1974, que intitulou o objeto de “Cubo Mágico” com o intuito de ensinar geometria para os seus alunos da universidade de arquitetura. A princípio, foi criado apenas como instrumento lúdico, depois de um tempo, o cubo passa a ser visto com outros olhos e assim ganha reconhecimento, resultando na sua exportação para outros países, sendo levado por matemáticos para conferências internacionais e produzido em fábricas de brinquedo para serem comercializados.

Nesse contexto, este presente trabalho propõe abordar o tema: Cálculos de probabilidade nos casos de Permutation last layer (PLL) e Orientation last layer (OLL) no cubo mágico, sinalizando as etapas de PLL (que consiste em permutar as últimas peças do cubo mágico) e as etapas de OLL (se concentra em orientar corretamente todas as peças do último nível do cubo). Essas etapas finais requerem concentração e estudos, para que a resolução do cubo se dê por completa. Sem o conhecimento avançado sobre os algoritmos, essas etapas podem ser bastante demoradas, portanto, a aplicação de cálculos probabilísticos nesses processos pode ser uma abordagem promissora para reduzir o tempo necessário de solução do cubo, além de comprovar que a matemática está presente em tudo, pois segundo Pitágoras de Samos, “O princípio de tudo é o número”.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com observação em aulas práticas. Autores como Oliveira et al., Silva (2015) subsidiaram o texto em questão. Buscas em artigos, dissertações e teses no Portal da CAPES, SCIELO, BDTD, foram relevantes para o processo de mapeamento de pesquisas e escrita do texto, conforme dispostos na seção de discussão dos dados.

Discussão dos dados

Através de cálculos de análise combinatória, é possível identificar um número de combinações possíveis no cubo mágico. Esse cálculo é conhecido como o cálculo dos 43 quintilhões. Para identificar esse resultado, é importante compreender como essas peças podem ser permutadas. As peças de meios e quinas podem ser permutadas em $12!$ e $8!$ vezes, respectivamente. As peças de centro não entram nesse cálculo porque não são possíveis de serem movidas.

Assim, outro fato a ser levado em consideração é a orientação das peças, pois as peças de meios possuem 2 lados (cores), e as quinas, possuem 3 lados (cores). Essas, contam como outras possibilidades, já que a ordem neste caso, importa. Nas quinas temos um total de 8 peças cada uma com 3 cores, isso nos daria a ideia de 3^8 , mas como no cubo existem os casos impossíveis (figura 1), já descartamos a possibilidade de termos 8 espaços livres, portanto, temos 3^7 . Para os meios, temos 12 peças, cada uma com 2 cores, nos levando a pensar em 2^{12} , mas seguindo o mesmo exemplo (figura 2) temos 2^{11} .

Também existe um caso impossível onde apenas dois cantos deveriam ser permutados a partir do cubo praticamente resolvido (figura 3), como não há um algoritmo que resolva, dividimos todo esse cálculo por dois. Portanto a montagem do cálculo ficaria dessa forma:

$$\frac{12! \cdot 8! \cdot 3^7 \cdot 2^{11}}{2} = 43.252.003.274.489.856.000$$

As imagens a seguir, referem-se aos exemplos dos casos impossíveis de serem solucionados.

Figura 1 – Caso impossível 1

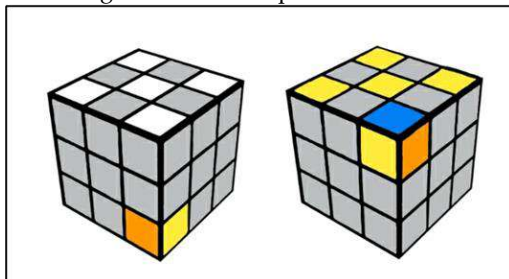


Figura 2 – Caso impossível 2

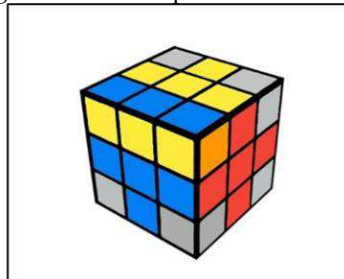
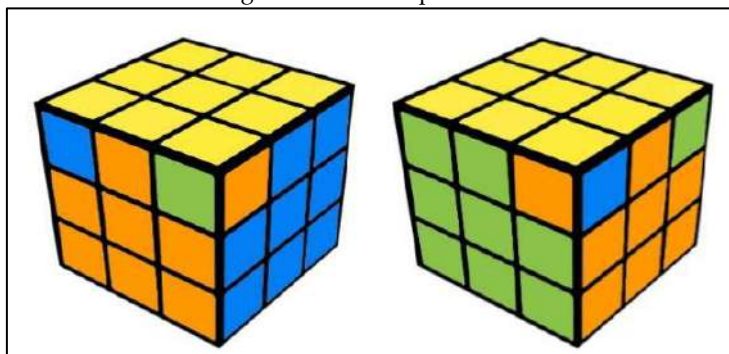


Figura 3 – Caso impossível 3



Fonte: Pesquisa (2024)

Iniciaremos calculando a probabilidade de cada caso isolado para que depois possamos agrupar e assim, por grupo de casos que possuem o mesmo objetivo comum, calcular a probabilidade. Criaremos uma tabela para relacionar os casos com as suas respectivas probabilidades.

Consideramos a uniformidade dos casos de $\frac{1}{21}$, segundo Laplace a probabilidade é igual aos casos favoráveis divididos pelo número de casos possíveis. Exemplifica-se, o agrupamento dos casos de PLL que compartilham características semelhantes, formando assim grupos distintos.

Quadro 1 – Probabilidade dos casos de PLL agrupados por semelhança

Caso	Probabilidade
Casos U (U horário e U anti-horário)	$P(U) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{2}{21}$
Casos A (A horário e A anti-horário)	$P(A) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{2}{21}$
Casos R (R1 e R2)	$P(R) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{2}{21}$
Casos J (J1 e J2)	$P(J) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{2}{21}$
Casos N (N1 e N2)	$P(N) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{2}{21}$
Casos G (G1, G2, G3 e G4)	$P(G) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{4}{21}$
Casos Isolados (H, Z, T, F, Y, E, V)	$P(I) = \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} + \frac{1}{21} = \frac{7}{21}$

Fonte: Pesquisa (2024)

Além desses agrupamentos, outras possibilidades são possíveis também. Agruparemos, os casos de PLL de acordo com seus objetivos comuns, que neste caso será pela troca de peças específicas. Os grupos que serão formados realizam trocas similares. Em seguida, calcula-se, a probabilidade de ocorrência desses grupos .

Quadro 2 – Probabilidade dos casos de PLL agrupados por troca de peças

Tipo de troca	Casos	Probabilidade
Troca apenas meios	U horário, U anti-horário Z, H	$P(M) = \frac{1}{21} * 4 = \frac{4}{21}$
Troca apenas de quinas	A horário, A anti-horário E	$P(Q) = \frac{1}{21} * 3 = \frac{3}{21} = \frac{1}{7}$
Troca de quinas adjacentes	R1, R2, J1, J2, T e F	$P(Q.A.) = \frac{1}{21} * 6 = \frac{6}{21} = \frac{2}{7}$
Troca de quinas diagonais	V, Y, N1, N2	$P(Q.D.) = \frac{1}{21} * 4 = \frac{4}{21}$
Troca ciclo duplo	G1, G2, G3, G4	$P(C.D.) = \frac{1}{21} * 4 = \frac{4}{21}$

Fonte: Pesquisa (2024)

Este agrupamento nos permite enxergar como a probabilidade pode ser explorada ao nosso favor, além de fazer com que possamos testar novas possibilidades de se agrupar estes algoritmos. É possível observar também a dinâmica dos resultados de cada probabilidade calculada.

Em observação, segue-se, para a forma de agrupamento dos casos de OLL. Eles são mais extensos, porém a maioria possui a forma parecida, o que nos ajudará a agrupar com mais facilidade.

Quadro 3 – Probabilidade dos casos de OLL por nomenclatura /reconhecimento

Caso	Probabilidade	Caso	Probabilidade
Sune, Anti-sune, H, Pi, T, L e U	$\frac{1}{57} * 7 = \frac{7}{57}$	Fish (1, 2, 3 e 4)	$\frac{1}{57} * 4 = \frac{4}{57}$
T (1 e 2)	$\frac{1}{57} * 2 = \frac{2}{57}$	Relâmpago (1, 2, 3, 4, 5 e 6)	$\frac{1}{57} * 6 = \frac{6}{57}$ $= \frac{2}{19}$
Square (1 e 2)	$\frac{1}{57} * 2 = \frac{2}{57}$	L (1, 2, 3, 4, 5 e 6)	$\frac{1}{57} * 6 = \frac{6}{57}$ $= \frac{2}{19}$
C (1 e 2)	$\frac{1}{57} * 2 = \frac{2}{57}$	Knight move (1, 2, 3 e 4)	$\frac{1}{57} * 4 = \frac{4}{57}$
W (1 e 2)	$\frac{1}{57} * 2 = \frac{2}{57}$	I (1, 2, 3 e 4)	$\frac{1}{57} * 4 = \frac{4}{57}$
Meio invertido (1 e 2)	$\frac{1}{57} * 2 = \frac{2}{57}$	Estranho (1, 2, 3 e 4)	$\frac{1}{57} * 4 = \frac{4}{57}$
P (1, 2, 3 e 4)	$\frac{1}{57} * 4 = \frac{4}{57}$	Ponto (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)	$\frac{1}{57} * 8 = \frac{8}{57}$

Fonte: Pesquisa (2024)

Esta forma de agrupamento organizou os casos de forma com que ficassem juntos àqueles que tivessem as mesmas nomenclaturas. Essa é apenas uma das formas de se agrupar.

Outra forma de agrupamentos que podemos fazer é a partir da semelhança das peças, por exemplo, o caso Meio invertido 2 e o caso I1 possuem um formato em comum, que é a linha formada por três amarelos consecutivos no meio. Vejamos a seguir como se dará essa organização.

Quadro 4 – Probabilidade dos casos de OLL por formato

Formato	Casos	Probabilidade
Cruz Formada	Sune, Anti-sune, H, Pi, T, L e U	$P(C.F.) = \frac{1}{57} * 7 = \frac{7}{57}$
Linha	T (1 e 2), Meio invertido 2, C (1 e 2), Knight move (1, 2, 3 e 4), I (1, 2, 3 e 4) e Relâmpago (5 e 6)	$P(Li) = \frac{1}{57} * 15 = \frac{15}{57} = \frac{5}{19}$
Quadrado	Square (1 e 2), P (1, 2, 3 e 4), Meio invertido 1 e Fish (1 e 2)	$P(Q) = \frac{1}{57} * 9 = \frac{9}{57} = \frac{3}{19}$
L	Fish (3 e 4), Relâmpago (1, 2, 3 e 4), L (1, 2, 3, 4, 5 e 6), W (1 e 2) e Estranho (1, 2, 3 e 4)	$P(L) = \frac{1}{57} * 18 = \frac{18}{57} = \frac{6}{19}$
Ponto	Ponto (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)	$P(P) = \frac{1}{57} * 8 = \frac{8}{57}$

Fonte: Pesquisa (2024)

Conforme dispostos no Quadro 4, percebe-se que os resultados obtidos durante os cálculos de probabilidade nos casos individuais e agrupados de PLL e OLL. Ao separar em três partes, primeiro, abordaremos as observações feitas sobre as probabilidades individuais. Depois, faremos a análise dos agrupamentos dos casos.

Acerca dos resultados individuais das probabilidades, foi possível perceber que para qualquer ocorrência dos casos de PLL o valor sempre será $\frac{1}{21}$, e para a OLL $\frac{1}{57}$. Isso representa a distribuição uniforme dos casos. Em relação a probabilidade dos grupos separados nas tabelas, percebemos uma organização interessante dos casos baseados em características comuns.

Nota-se que a probabilidade nesses agrupamentos varia de acordo com o número de casos em cada grupo. Eles foram de extrema utilidade para entendermos a distribuição dos casos e como as diferentes formas de se agrupar podem ser exploradas com esse tema. Sabemos que a probabilidade nem sempre se adequa totalmente à realidade. Se forcamos uma montagem do cubo onde quiséssemos um algoritmo X, não sabemos quantas montagens seriam necessárias para que chegássemos ao nosso objetivo, então, por que essa abordagem que considera a

uniformidade dos casos e não leva em conta o número de combinações, continua sendo tão importante para a área estudada?

Apesar de não levar em conta o número total de combinações, essa abordagem é de suma importância para a área estudada, porque ela nos permitiu analisar de forma simples e direta como a probabilidade acontece no cubo mágico, nos fornecendo também uma base para compreender as estruturas dos casos de PLL e OLL.

Dessa forma, mesmo que os resultados teóricos não tenham aplicabilidade real na prática, eles fornecem uma compreensão acerca da dinâmica das resoluções, e podem também orientar estratégias de resolução e estudo. O cubo é um objeto muito mais complexo do que imaginamos. Os agrupamentos e a ideia de independência nos fizeram perceber mais uma vez que a abordagem teórica é muito importante para entendermos de maneira comum os desafios e estratégias que rodeiam o cubo.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo explorar a aplicação dos conhecimentos de probabilidade nos casos de Permutation Last Layer (PLL) e Orientation Last Layer (OLL) no cubo mágico. Os resultados sinalizaram desenvolver uma pesquisa, cujo, objetivo foi identificar e categorizar os casos de PLL e OLL, seguindo as nomenclaturas universais utilizadas pela comunidade cubista. Percebeu-se, uma base sólida sobre os conhecimentos de probabilidade e a mecânica do cubo e chegamos a uma relação entre os dois.

Referências

OLIVEIRA, Antonía Raquel, et al. **A Teoria Das Probabilidades**. Disponível em: <webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/seminario/pasca_1/probabilidades.htm>. Acesso em 11 set. 2024.

SILVA, José. **Uma proposta de aprendizagem usando o Cubo Mágico em Malta - PB**. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Centro de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ZvUBs>>. Acesso em: 22 set. 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BACABAL-MA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Maria de Fátima Santos Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão
fatimaferreira200955@hotmail.com

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Universidade Estadual do Maranhão
anapaularis@hotmail.com

Resumo

O processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua, como o inglês, é de extrema importância, no que diz respeito à comunicação e ao desenvolvimento sócio-cultural-profissional, em um mundo globalizado em que o inglês é idioma quase universal. Aprender uma língua estrangeira deve servir ao propósito da comunicação e da abertura para o conhecimento em geral, seja por meio da linguagem escrita ou oral. Por isso é importante que se construa uma ação docente diferenciada no ensino de língua estrangeira, para que os alunos possam concluir o Ensino Médio como cidadãos críticos e bem informados. Esse trabalho analisa aspectos da formação inicial e continuada dos professores de língua inglesa e do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas voltadas para a oralidade visando identificar quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos docentes da língua inglesa no Centro de Ensino Médio Estado do Ceará no município de Bacabal-Ma para o desenvolvimento da oralidade?

Palavras Chave: Práticas Pedagógicas; Docentes; Língua Inglesa e Oralidade

Introdução

A aprendizagem é um processo complexo que se desenvolve não apenas na escola, mas, principalmente, através de experiências

individuais e sociais de cada aprendiz e ocorre quando o sujeito, diante de determinadas experiências, como relações interpessoais, levando-se em conta seu contexto e apropriando-se ativamente do conteúdo de sua experiência humana, consegue produzir novas respostas, modificando as já existentes.

A visão predominante ao longo dos tempos é a de que se aprende uma língua estrangeira através da análise de estruturas sintáticas, na memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução. O ensino explícito da gramática sempre foi o carro chefe no ensino de línguas e pouca mudança pode ser observada, mesmo nos dias de hoje. Ou seja, muitas das experiências de ensino e aprendizagem privilegiam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas. A língua é vista apenas como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação.

Segundo Rios (2001), para que se construa uma prática educativa inovadora, é necessária que se busque, na formação do futuro professor, a base de uma ação docente de boa qualidade. Ele precisa de conhecimentos sobre educação e sobre a contribuição do aprendizado de uma língua estrangeira para a formação do educando.

O propósito dessa investigação é compreender a prática pedagógica dos docentes de Língua Inglesa de escolas públicas estaduais de Bacabal-MA, buscando contribuir para o desenvolvimento da didática específica do ensino dessa língua. A concepção teórica abordada neste trabalho está centrada nos pressupostos teórico/metodológicos construtivistas. Matui (1995) afirma que o construtivismo é uma das correntes que se empenha em explicar como a inteligência humana evolui partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Metodologia

A metodologia empregada é uma pesquisa bibliográfica, com análise baseando na abordagem comunicativa sobre o ensino da

oralidade e a descrição de possíveis estratégias para a realização desta. O estudo aborda reflexões sobre o ensino desta língua no Brasil, bem como, ressalta-se a relevância e as dificuldades que circundam esta modalidade. Ainda a metodologia empregada é classificada conforme os parâmetros da abordagem qualitativa. A “pesquisa qualitativa” tem como objetivo fundamental a descrição das características de determinada população ou fenômeno que estimulem a compreensão do fato estudado (MINAYO, 2000, p 22). Adotamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi estruturada. Para Nunan (1992), as entrevistas semi estruturadas apresentam vantagens porque fornecem ao entrevistado certo grau de controle sobre seu curso e favorecem ao entrevistador uma maior flexibilidade. Por se tratar de uma pesquisa em construção, não temos resultados ainda.

Discussão dos dados

O processo ensino- aprendizagem de uma segunda língua (inglês) é de extrema importância, no que diz respeito à comunicação e o desenvolvimento sócio-cultural-profissional, em um mundo globalizado em que o inglês é idioma quase universal.

Aprender uma língua estrangeira deve servir ao propósito da comunicação e da abertura para o conhecimento em geral, seja por meio da linguagem escrita ou oral, e não somente para o conhecimento de regras gramaticais. Por isso é importante que se construa uma ação docente diferenciada no ensino de língua estrangeira, para que os alunos possam concluir o Ensino Médio como cidadãos críticos e bem informados.

O professor não poderá limitar-se ao conhecimento linguístico, mas deverá buscar na educação formal e na ação docente a base da formação que o caracterizará como um profissional comprometido com o ensino de língua inglesa. Após anos de prática como professora de inglês no Ensino Médio e, sentindo a cada ano, as mesmas dificuldades ao ministrar as aulas da referida disciplina, resolvi investigar as causas de tantas

dificuldades, uma vez que o aluno chega ao Ensino Médio sem conhecimento do conteúdo que já deveria ter aprendido. Essa investigação busca respostas para essas indagações sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da Língua inglesa nas escolas públicas estaduais na cidade de Bacabal-Ma visando desenvolver a oralidade e, à partir daí, pode-se contribuir com algumas reflexões e análises sobre o propósito do ensino de uma língua estrangeira.

Considerações finais

Esse trabalho ainda se encontra em fase de construção, ele nasceu da necessidade de desvelar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa para o desenvolvimento da oralidade. Não se pode negar que a língua inglesa assumiu grande importância no mundo, seja no campo dos negócios, educação, literatura, etc. O poder do inglês é mostrado de muitas formas, incluindo o acesso a modernidade em termos de tecnologia e conhecimento. A pesquisa buscará apresentar uma análise a respeito das possíveis estratégias que promovem uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa através do eixo oralidade, descrevendo as dificuldades que os educandos sentem ao se expressarem oralmente, fatores que os levam a não participar das aulas nas situações de oralidade. Dentre as principais razões que dificultam o domínio do inglês nas escolas públicas do Brasil, destaca-se o ensino com ênfase nos aspectos gramaticais, de forma isolada ou descontextualizada, ou seja, voltado apenas para os conhecimentos linguísticos, desconsiderando a importância da interação entre os sujeitos, para o domínio da língua.

Enfatiza-se a importância da preparação pelo professor da situação comunicativa de ensino. Ao pensar em língua como comunicação, precisamos lembrar de prestigiar todas as habilidades linguísticas: escuta, fala, leitura e escrita. Incluir momentos de imitação, compreensão e produção de língua são importantes.

A oralidade é fator relevante na aula de língua materna ou estrangeira, segundo os pressupostos da BNCC. Um dos cinco eixos organizadores para o desenvolvimento de um currículo do componente língua inglesa ou para o planejamento das aulas do professor de língua inglesa é a oralidade, tão importante quanto a leitura, a cultura ou o estudo de gramática e vocabulário. Acreditamos que uma língua é mais que uma ferramenta: ela é porta para novos conhecimentos, culturas e para um novo modo de pensar e entender o mundo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- MATUI, Jiron. (1995). Construtivismo – Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- NICHOLLS, Susan Mary: 2001, Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês. UFAL, Maceió, Brasil.
- NUNAN, D. (1992a). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org). (2005). Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências. São Paulo: Pontes.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DO CONTROLE NEOLIBERAL NA POLÍTICA CURRICULAR

Wendla Mendes Silva Borges

Secretaria Municipal de Educação de São Luís
wendlamendes@gmail.com

Ilma Vieira do Nascimento

Universidade Federal do Maranhão
ilmavieira13@gmail.com

Introdução

Entender, sob uma perspectiva crítica, o currículo e suas diversas abordagens é importante para profissão docente, já que o professor trata em sala de aula com a construção do conhecimento e seleciona conteúdos. Compreender as facetas de padronização, monitoramento e controle do currículo é uma habilidade central inerente ao fazer dos profissionais da educação em seus diversos níveis e modalidades, principalmente os da Educação Básica.

O processo de construção da BNCC vem sendo traçado desde a Constituição Federal de 1988, em que o artigo 210 prevê a fixação de conteúdos comuns para o Ensino Fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) preconiza diversas diretrizes, dentre elas de base comum ressaltando os conhecimentos, saberes e valores historicamente e culturalmente construídos, como pauta de construção das políticas, currículos e programas educacionais.

Percebemos que a BNCC é a demanda principal para aprovação e implementação da BNC-Formação Continuada. As competências que nortearão a formação de professores continuada, são as competências definidas pela BNC-Formação que vem prescrita e anexa à Resolução CNE/CP Nº 1/2020. As competências

colocadas na BNC-Formação, conforme o artigo 3º da Resolução, tem por base os “mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2).

O objetivo deste trabalho é analisar a BNC-Formação Continuada referente a sofisticação do controle na política curricular de formação continuada de professores da Educação Básica. Logo o problema é: quais são os meios encontrados pela política curricular empregada pela BNCC e a BNC-Formação Continuada referente ao trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica?

Portanto a tese sustentada pela concepção crítica e os estudiosos do campo educacional permitem afirmar que os processos de formação continuada de professores da Educação Básica sofrem influência do contexto da implementação da BNCC e da BNC-Formação continuada. Logo, a subordinação do currículo e da formação do professor mediante a BNCC e a BNC-Formação continuada confere a padronização tanto do currículo escolar como cerceia o trabalho dos professores para o controle próprio do neoliberalismo, conservadorismo e do capital.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo sobre o Currículo e a Formação de Professores, categorias principais deste trabalho, é importante que se elenque a concepção teórica-metodológica que permita compreender o objeto e alcance dos objetivos da pesquisa. Logo, é importante que se prime, sobretudo, ao desvelamento das questões curriculares, políticas, e educacionais presentes “nas causas aparentes do objeto” (Kosík, 1976), ou seja, emergir na essência do objeto de investigação

Os procedimentos metodológicos adotados centram-se na pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica e estudo documental da Resolução CNE/CP N° 1/2020. O documento dispõe

sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Sobre as técnicas de análise de dados qualitativos, pretende-se utilizar da análise de conteúdo, que Minayo (2007) compreende que a análise de conteúdo, que são realizadas por meio das transcrições de entrevistas e documentos.

A discussão teórica, portanto, será realizada de forma dialética e crítica perante o objeto e os autores que sustentam o objetivo de análise deste trabalho que tens suas primeiras aproximações com o objeto. Ressalta-se que este trabalho é parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Discussão dos dados

Para compreender a existência da BNC-Formação Continuada é necessário considera a BNCC como o “carro-chefe”, que demanda o desenvolvimento de habilidade para gerar aprendizagens comuns no âmbito nacional. Logo, no imaginário idealizado e posto, a seleção de conteúdo é necessária para a criação de diretrizes que instituem matrizes de competências a formação inicial, continuada e para a gestão dos processos de ensino-aprendizagem.

O risco que a BNCC e a BNC-Formação Continuada (e os demais projetos de bases nacionais comuns) representam para a democracia e qualidade significativo do ensino emancipatório é o de padronizar conteúdo de ensino, da aprendizagem e da formação de professores, para gerir e controlar os processos e resultados educacionais à lógica do neoliberalismo e do capital.

A reformulação da Política Curricular do Brasil após 2016 é o atendimento da agenda global e do receituário neoliberal. As análises de implementação das políticas curriculares precisam ser analisar em

seus contextos políticos já que processo de formulação da BNCC se dá em um contexto do golpe político, o impeachment presidencial de Dilma Rousseff, no Brasil. (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

E, é notável que Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro 2020, que institui a BNC-Formação Continuada, tem vínculo estreito com a BNCC (2018). O documento deixa claro que havendo remanejamento sobre a BNCC a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, logo a BNC-formação será adequada concomitantemente (Brasil, 2020). Está é *a primeira sofisticação* da política curricular com vistas a impactar os resultados sobre os processos de ensino e aprendizagem por meio das habilidades e competências. Ou seja, articular os currículos da formação humana e profissional, desde o nível básico ao superior, sob o que o professor deve aprender para coincidir intencionalmente com que os estudantes devem aprender.

A *segunda sofisticação* do controle do currículo e do ensino compreende a articulação com os princípios do neoliberalismo, que são o atendimento a agenda internacional e o de assimilar o currículo do Brasil aos do currículo internacional. Isso está enfatizado na BNCC. Nas definições das dez competências, a BNCC mostra-se alinhada à Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), ou seja, o ensino voltado à transformação da sociedade e preservação da natureza na perspectiva de atender aos dispositivos de desenvolvimento humano (BRASIL, 2018, p. 8). Assim, a BNCC informa que a legitimação do ensino por competência pauta-se nos modelos internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

O tratamento sobre a pedagogia das competências legitima-se no discurso da BNCC e que os currículos do Brasil devem utilizar em suas propostas pedagógicas. Ela também está articulada à perspectiva da UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em atendimento à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), que são demandas para o desenvolvimento da educação e, portanto, faz-se necessário serem incluídas nas orientações curriculares do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 13).

Maués (2003) aponta que o viés que esta formação atende tem um gestor maior, que é a figura do Banco Mundial, do qual enfatiza a formação técnica, prática com diretrizes em atendimento a esta agenda internacional, que superestima a pedagogia da competência ditando as diretrizes da formação de professores do Brasil. Não se pode deixar de compreender a avaliação (PISA) como um mecanismo de controle avaliativo, portanto um produto colocado em evidência aos padrões internacionais de qualidade.

A *terceira sofisticação* do controle da educação é o controle do currículo e do produto educacional sustentado pelo discurso de que todos devem aprender o conteúdo mínimo. Desta forma, foi desconsiderado as lutas pela pluralidade dos conhecimentos e da história, a valorização da cultura brasileira e das comunidades escolares inseridas.

Logo é importante observar que a BNCC prevê a sua implementação mediante as reformulações dos currículos nas esferas do Distrito Federal, Estados e Municípios, atingindo as propostas pedagógicas das escolas de todo o país, alinhada a outras políticas, como a política de formação de professores, de avaliações e de infraestruturas das escolas. Adequação esta que garantirá o “pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 6) segundo ela.

Continuamente, o documento ressalta que ele ajuda a superar a fragmentação das políticas de educação, pelo regime de colaboração nas três esferas do governo, pois a permanência e

acesso se dá mediante a garantia de aprendizagens *comuns a todos* os estudantes, garantindo assim o cumprimento das dez competências gerais que implicaram no direito à aprendizagem e desenvolvimento integral (Brasil, 2018, p. 7).

Considerações finais

O estudo desenvolvido desde 2019 ao acompanhamento, primeiramente, da BNCC e mais atualmente da BNC-Formação Continuada tem permitido identificar os meios pelos quais a política curricular de formação humana no Brasil tem se alinhado aos organismos internacionais e ao neoliberalismo. O currículo educacional atualmente pode ser considerado um território imaterial que serve de seleção de conteúdo para empregar a lógica do capital.

Ao delegar o que e como o professor deve ensinar, bem como, o que o estudante deve aprender, a Educação tem primado pela racionalidade técnica e pelo controle sobre o produto educacional. Este meio de controle tem se sofisticado mediante a complexidade da sociedade e pelo gerencialismo que a Educação tem aceitado, sob as tensões econômicas, políticas, culturais e históricas próprias deste espaço.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, DE 27 DE outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, DF, 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Angela. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2019.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais de educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisas**, n. 118, p. 89-117, março, 2003.

PROFESSORES INICIANTE DO MAGISTÉRIO SUPERIOR: PERFIS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

Leylanne Renata Santos de Arruda

UFPB

leylannearruda@hotmail.com

Helton Silva Barbosa Costa

UFPB

barbosahelton08@gmail.com

Ana Paula Furtado Soares Pontes

UFPB

anaufpb@gmail.com

Resumo

Trabalho resultante do projeto de pesquisa PIBIC (CNPq; FAPESQ-PB) desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba, que teve por objetivo analisar o perfil e experiências anteriores de professores iniciantes na carreira da UFPB. Neste recorte da pesquisa, investimos no aprofundamento do estudo teórico sobre a trajetória de vida profissional de professores, tomando como referência o ciclo de vida docente de Huberman (2000). A pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo de questionários semiestruturados aplicados a 26 professores iniciantes de diferentes departamentos do CE, bem como da análise dos seus currículos. Os resultados apontam para os desafios envolvidos nessa trajetória, mesmo considerando suas experiências anteriores ao ingresso na Instituição.

Palavras-chaves: educação superior; docência universitária; professor iniciantes.

Introdução

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária: um estudo da trajetória profissional de Professores(as) do Centro de Educação da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB)”, financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FAPESQ-PB (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Neste recorte da pesquisa, buscamos analisar o perfil acadêmico de professores iniciantes da UFPB/*Campus* I do Centro de Educação, levando em consideração suas experiências prévias e sua inserção em diferentes campos de atuação na UFPB.

Para a realização da pesquisa, foi desenvolvido um estudo sobre ciclo de vida docente de Huberman (2000), caracterizado por fases, que não são vivenciadas por todos os professores, nem de forma linear. São elas: Entrada na carreira (choque do real, entusiasmo inicial e a experimentação); a Estabilização (domínio de repertório pedagógico); Diversificação (gestão da aula e dos processos avaliativos); Pôr-se em questão, (crise em relação à carreira); Serenidade e distanciamento afetivo, (diminuição do investimento no trabalho); Conservadorismo e lamentações (resistência à mudança) e o Desinvestimento (preparo para deixar a carreira),

Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa (Bauer; Gaskel, 2008), envolvendo professores iniciantes do Centro de Educação da UFPB, considerando tempo de docência na Instituição de até sete (07) anos. Para isso, a partir do levantamento de docentes iniciantes por departamento, conseguirmos contar com a participação de 26 deles, o que equivale a 51% do total de professores iniciantes em 2022, distribuídos proporcionalmente entre os seus departamentos do CE.

O estudo partiu de análise de questões relativas à atuação dos professores em áreas diversas (ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional), verificadas por meio das respostas aos questionários semiestruturados aplicados, além de consultas ao currículo *lattes* desses professores, para traçar seus perfis, considerando suas experiências anteriores ao ingresso na carreira nessa Universidade.

Discussão dos dados

Diante dos dados gerados nesta pesquisa, o típico docente iniciante da UFPB, *Campus I*, do Centro de Educação, em 2022, estava na faixa-etária de 36 a 45 anos, era do sexo feminino, tendo ingressado na Instituição por meio de concurso público para o próprio *Campus*, com doutorado e experiências anteriores na docência no ensino superior e na educação básica.

De modo geral, acerca das experiências anteriores relacionadas à docência apresentadas pelos docentes participantes do estudo, 17 professores iniciantes já haviam atuado no ensino superior em IES públicas (65,4%). Em relação à atuação como professor da educação básica, 16 respondentes possuíam uma inserção na educação básica (61,5%), o que favorece a articulação com a realidade escolar, bem como a contextualização do conteúdo de ensino. Desse total, 13 docentes tiveram experiência em escola pública (50%), e 09 (nove) docentes em instituições privadas, o que equivale a 36,4% do total.

É diversa a gama de experiências que os docentes carregam consigo, o exercício da docência seja no âmbito da educação básica ou no ensino superior é uma experiência comum aos professores iniciantes, havendo apenas um caso de professor sem experiência prévia em educação escolar.

Considerando a atuação na UFPB, todos docentes iniciantes participantes da pesquisa apontaram se dediquem ao ensino de graduação, dez deles atuam na Pós-graduação (23,1%), com carga horária dedicada a essas atividades considerada moderada a muito elevada. Quanto à atuação no campo da gestão e representação, 18 docentes apontaram dedicar carga horária moderada a muito elevada a funções diversas, com destaque à chefia e vice- chefia de departamento.

A atuação do campo da pesquisa se verifica como elevada e muito elevada para quinze professores (57,7%), mesmo percentual identificado quando questionados em relação à atuação em atividades de extensão. Entretanto, seus currículos não apontavam

tantos projetos de extensão, como os verificados em relação à pesquisa, o que sinaliza que as pesquisas vem sendo priorizadas, restando à extensão ao desenvolvimento de ações mais pontuais, integradas a esses projetos de investigação.

Diante do exposto, verifica-se como o professor de instituições universitárias são envolvidos atribuições das mais diversas, conforme prevê a Resolução CONSEPE/UFPB nº 52/2018, que disciplina os encargos do pessoal da carreira do magistério superior na UFPB. Nesse âmbito, algumas áreas são mais valorizadas que outras, como alerta Cunha (2006, p.258), se referindo à pesquisa como a instância de maior prestígio acadêmico:

Assim, no contexto das instituições federais de ensino (IFEs), os docentes são chamados a assumir responsabilidades no âmbito do ensino em seus diversos níveis e modalidades, além de orientação de trabalhos de pesquisa (iniciação em pesquisa e de pós-graduação), de dissertações, trabalhos de extensão e a participação em atividades de gestão.

Tais inserções, geram processos, muitas vezes, marcados pela intensificação, conforme alertam Sguissardi e Silva Júnior, em seu livro sobre o trabalho intensificado nas federais, dando destaque à atuação docente na pós-graduação. Sobre essa problemática, os autores alertam quando ao risco do produtivismo acadêmico na pós-graduação, devido às políticas de avaliação e financiamento, que se refletem na intensificação do trabalho docente, na sobrecarga de atividades em meio a péssimas condições de trabalho, estresse e adoecimento.

Considerações finais

Diante dos achados na pesquisa foi possível compreender e identificar que apesar da pouca tempo de atuação como docentes na UFPB, os professores vêm uma bagagem de experiências e de inserção no campo da docência bastante diversificado, inclusive na educação superior. Pelo exposto em seus currículos, verifica-se que

os mesmos têm buscado diversificar seu campo de atuação, indo além do contexto da docência.

Considerando as diferentes atividades acadêmicas assumidas pelos docentes iniciantes no Centro de Educação, os resultados do questionário aplicado apontaram que a atuação com nível elevado e muito elevado foi o ensino de graduação. Na sequência, a dedicação à produção acadêmica (artigos para periódicos) segue como a atividade em que mais os professores têm se envolvido (84,6%), seguidos de atuação no campo da extensão e da pesquisa com o mesmo percentual de tempo de dedicação (57,7%).

Com percentuais muito próximos de dedicação, encontramos as atividades no campo da gestão e da representação universitária com 53,8%. Já a atuação dos docentes em programas de pós-graduação (PPGs) apresentou percentual entre baixo e muito baixo (34,6), e apenas cinco docentes (19,2%) indicaram dedicar tempo moderado a essa atividade.

Os resultados sinalizam para a importância de aprofundarmos a pesquisa, articulando a discussão com o estudo com docentes com mais tempo de docência – os titulares, para compreender como professores com diferentes tempos de docência constroem sua carreira universitária na UFPB, bem como lidam com os riscos de intensificação, levando em consideração o contexto institucional e histórico de cada período por eles vivido.

Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 mai./ago. 2006
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto, 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

RACISMO ESTRUTURAL NO SERVIÇO PÚBLICO: DESAFIOS E AVANÇOS DA REPRESENTAÇÃO NEGRA NA UFPE

Raab Albuquerque dos Santos Gomes

UFPE

raab.albuquerque@ufpe.br

Maria da Conceição Silva Lima

UFPE

maria.conceicaool@ufpe.br

Shirley Cristiane Monteiro da Silva

UFPE

Recife- shirley.msilva@ufpe.br

Resumo

Este estudo investiga a sub-representação da população negra em cargos públicos no Brasil, com foco na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa destaca a disparidade entre a representatividade negra na população e sua presença em cargos de gestão e docência, evidenciando o racismo estrutural que limita o acesso e a progressão profissional. A análise dos dados revela que, apesar das políticas afirmativas, como as cotas raciais, persistem desigualdades salariais e obstáculos à participação política de negros e negras. O artigo conclui que o combate ao racismo exige ações contínuas para dismantelar a estrutura de privilégios e garantir o acesso à educação, trabalho e cidadania para a população negra, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Racismo estrutural, Serviço público, Representatividade negra, UFPE, Desigualdade racial.

Introdução

Em 2024, o Brasil celebra 136 anos da abolição da escravidão, mas ainda luta para reparar as profundas cicatrizes deixadas por

esse período. A III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em 2001, representou um marco importante nessa luta, ao recomendar a implementação de ações afirmativas para grupos vítimas de discriminação racial, visando promover seu acesso a diversas esferas da sociedade (ALVES, 2002).

A política de cotas raciais para concurso público, implementada em 2014, é um passo significativo nessa direção, buscando corrigir discrepâncias históricas e ampliar o acesso da população negra aos cargos públicos. No entanto, a aprovação em um concurso não garante a superação do racismo estrutural enraizado em nossa sociedade. As relações de poder dentro das instituições ainda refletem desigualdades e preconceitos, dificultando a permanência e a ascensão profissional de negros e negras.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca analisar a sub-representação da população negra nos cargos públicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), evidenciando as barreiras e desigualdades que persistem mesmo após o ingresso na instituição. A pesquisa visa quantificar a disparidade entre a representatividade negra na UFPE e na população pernambucana, avaliar a presença de negros em cargos de gestão e discutir o impacto do racismo estrutural no acesso, na progressão e na vivência dos servidores negros da universidade.

A aprovação do Decreto n. 11.443/2023, que visa ampliar a diversidade com foco nas pessoas negras nos cargos de direção na administração pública federal, reforça a urgência de se discutir e implementar políticas internas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a ascensão profissional da população negra em pé de igualdade. Esta pesquisa contribuirá para esse debate, lançando luz sobre a realidade da UFPE e propondo ações afirmativas que promovam a equidade racial dentro da instituição.

Objetivo Geral

Analisar a sub-representação da população negra nos cargos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), evidenciando as

desigualdades raciais e o racismo estrutural que permeiam o acesso e a progressão nesse âmbito.

Objetivos Específicos

1. Quantificar a disparidade na UFPE: Comparar a representatividade da população negra nos cargos técnico-administrativos e docentes da UFPE com sua representatividade na população pernambucana em geral, evidenciando a sub-representação.

2. Avaliar a representatividade política na UFPE: Analisar a presença de negros em cargos de gestão e representação estudantil na UFPE, buscando identificar possíveis barreiras ao acesso e à participação política dentro da instituição.

3. Discutir o impacto do racismo estrutural na UFPE: Analisar como o racismo estrutural se manifesta no acesso, na progressão e na vivência da população negra na UFPE, perpetuando desigualdades e limitando oportunidades.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em Minayo (2009), para investigar o acesso da população negra aos cargos públicos no Brasil. Foi realizado um estudo documental na plataforma Observatório da Presença Negra no Serviço Público, que monitora o acesso dessas minorias. A análise dos dados coletados foi conduzida através da Análise Temática de Bardin (2021).

Discussão dos Dados

Os resultados da pesquisa revelam uma disparidade significativa entre a representatividade da população negra no Brasil e sua presença nos cargos públicos. Apesar de a população autodeclarada negra ser de cerca de 56%, apenas 40% dos

funcionários do poder executivo federal e 28% do judiciário são negros. Além disso, 51% ocupam cargos de nível médio contra apenas 33% de nível superior, evidenciando uma prevalência em cargos de execução e não de comando. Essa realidade sugere um acesso limitado a cargos que exigem maior grau de escolaridade, possivelmente reflexo de um racismo estrutural enraizado.

A pesquisa também destaca as tensões existentes nas relações de poder, marcadas historicamente pela reprodução de condições de subalternidade e privilégio entre grupos raciais, como apontado por Almeida (2019). Essa dinâmica se manifesta na política, na economia e nas relações cotidianas, perpetuando desigualdades e dificultando o avanço da população negra.

Outro dado alarmante é a diferença salarial entre servidores negros e brancos no poder executivo. Mesmo com 8% a mais de tempo de serviço, os negros ganham 21% a menos em comparação a pessoas brancas no mesmo cargo. Essa discrepância reforça a necessidade de políticas de acesso e afirmação de minorias, como o Decreto n. 11.443/2023.

No cenário político, a sub-representação negra também é evidente. Pessoas negras formam apenas 26% dos deputados e 25% dos senadores, um reflexo do racismo estrutural que se materializa na escolha daqueles que irão propor leis e políticas públicas.

Conclusão

A branquitude, como bem apontado por Cardoso (2010), é um lugar de privilégios que se manifestam em diversas esferas - simbólica, subjetiva e objetiva. Esses privilégios, muitas vezes materiais e palpáveis, contribuem para a construção e perpetuação de um sistema que discrimina e exclui pessoas negras. O racismo, enraizado em nossa sociedade, se desdobra em diversos espaços, inclusive nas instituições públicas, criando barreiras para o acesso e a permanência de negros e negras.

A pesquisa mencionada lança luz sobre a importância da educação, do trabalho e da cidadania como ferramentas para

combater essa realidade. Ao ampliar o acesso à educação de qualidade e ao trabalho digno, e ao fortalecer a noção de cidadania para todos, independentemente da cor da pele, podemos desafiar o racismo institucional e promover uma maior representatividade negra no serviço público.

Em suma, a luta contra o racismo e seus desdobramentos exige um esforço contínuo para dismantelar a estrutura de privilégios da branquitude. A garantia de acesso à educação, trabalho e cidadania para a população negra é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja valorizada e todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e participação plena na vida pública.

Referências

- ALVES, M. H. M. Ações Afirmativas no Brasil: políticas públicas contra o racismo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 169-190, 2002.
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2021.
- CARDOSO, C. F. S. O branco como metacategoria racial: um estudo sobre a branquitude no Brasil. *Tempo Social*, v. 22, n. 1, p. 201-225, 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Observatório da Presença Negra no Serviço Público. (2023). *Observatório da Presença Negra no Serviço Público | negros no serviço público*. Disponível em: <https://observatorio.prezanenegra.org.br/>. Acesso em: 2023-08-26.

**RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA, DA UEMA,
CAMPUS PAULO VI**

Lara Victoria de Sousa Machado

Universidade Estadual do Maranhão

laravicmach@outlook.com

Cinthia Regina Nunes Reis

Universidade Estadual do Maranhão

cn-reis@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um resumo ampliado da pesquisa **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: análise contribuições do Estágio Supervisionado** para a formação das alunas de Pedagogia, da UEMA, campus Paulo VI, realizando-se durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ciclo 2022-2023 UEMA. Analisando, sobretudo, um dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: Compreender as contribuições que o Estágio Supervisionado possibilita para as alunas.

Palavras- chaves: Estágio Supervisionado. Docência. Formação Inicial.

A formação de professores no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, conforme destaca Saviani (2009). Desde o século XIX, a legislação educacional já estabelecia a necessidade de formação adequada para os docentes, culminando na Lei das Escolas de Primeiras Letras, que introduziu o Método Mútuo como modelo de ensino. Com o avanço do século XX, as exigências foram ampliadas, e a formação inicial de professores passou a ser entendida como um processo que integra não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências

práticas essenciais para a construção da identidade profissional do educador. A criação dos Institutos de Educação, sob a liderança de Anísio Teixeira e influenciados pelo Movimento da Nova Escola, marcou um avanço significativo nessa trajetória. Esses institutos buscavam implementar uma formação que superasse as limitações das antigas Escolas Normais, estabelecendo uma formação docente mais robusta, que integrasse áreas como Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação. Tal abordagem foi fundamental para a construção de um modelo pedagógico que privilegia a articulação entre teoria e prática, sendo esta última vista como indispensável para a formação docente (SAVIANI, 2009). Alguns dos principais pesquisadores educacionais como Paulo Freire (1996), também apontam as contribuições do estágio supervisionado na formação docente, em relação ao espaço para a reflexão sobre o ser pedagogo, a sua identidade pessoal e coletiva. Já Pimenta e Lima (2004) acrescentam que o estágio curricular supervisionado é um campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que seja trabalhado aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, destacando-se as ações reflexivas, como aponta, também, Alarcão (2005) e Tardif (2002). Inserida nessa perspectiva de Pimenta (1995), encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, a partir do ano de 2006, instituiu uma proposta de estágio supervisionado visando oportunizar ao aluno das licenciaturas a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Ao pontuarmos o estágio supervisionado como esse momento e *locus* da junção entre teoria e prática para os acadêmicos de pedagogia licenciatura, queremos chamar a atenção para o fato de que o cerne do trabalho docente é o conhecimento teórico associado à prática de ensinar, portanto, é essencial que um curso de formação docente proporcione esse todo (Pimenta, 1995). O estágio é compreendido aqui enquanto um componente curricular que articula os conhecimentos teóricos das demais

disciplinas, colocando-os em prática, na medida em que, segundo Kopnin (1978), o estágio é o momento mais puro de observação próximo da prática profissional real que se tem dentro da graduação. Muito embora ele implique na realização de ações práticas, ele ainda se configura numa relação de (re)conhecimento da realidade profissional. Entretanto, ponderamos a partir da perspectiva Histórico-Crítica, que não é o observador que descobre a realidade, mas a realidade que se apresenta ao observador, ou seja, significa que a prioridade do conhecimento está no objeto observado e que por mais instrumentalizada que seja a intervenção para conhecer a realidade, apenas uma parte desse real pode ser acessada (Kopnin, 1978). Schön (2000) destaca a importância de uma prática reflexiva baseada no conhecimento que se dá na ação, uma vez que este está vinculado ao saber/fazer, fruto do aprendizado na ação e em três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação enquanto reflexão pautada nas experiências vividas; a reflexão na ação que é aquela que ocorre durante a ação, muito necessária para o docente, e a reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto o ato de rever o que fizemos para compreendermos como o ato de conhecer na ação contribui para se alcançar um conhecimento inesperado. Este estudo se propõe a investigar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA, campus Paulo VI. Nesse sentido, a pesquisa parte do pressuposto de que a vivência prática, proporcionada pelo estágio, é crucial para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício da docência. Acerca da metodologia, é adotada a de natureza qualitativa, incorporando observações diretas e entrevistas com os alunos, com o objetivo de captar os significados e as características das experiências vividas durante o estágio. Esta abordagem permite uma análise profunda das relações entre teoria e prática, destacando a importância da reflexão crítica e da formação contínua no desenvolvimento profissional do educador. A investigação se fundamenta em relatos de alunas estagiárias, buscando compreender como suas experiências práticas em sala de aula influenciam sua formação

profissional e a construção de sua identidade como educadoras O curso de Pedagogia licenciatura da UEMA, campus Paulo VI, possui na sua estrutura curricular três componentes de estágios supervisionados, são eles: Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado na Educação Fundamental Anos Iniciais e Estágio Supervisionado em Áreas Específicas. Cada um totaliza 135h. Para o primeiro semestre de 2023, serão ofertadas duas turmas de cada modalidade, cada uma composta por 15 estudantes e um/a professor/a orientador/a. Como observado, o estágio supervisionado é um foco de atenção da formação docente inicial na UEMA. Além disso, observou-se que o aspecto da importância da formação de professor reflexivo não se limita às visões dos teóricos que orientam o nosso trabalho, nós a identificamos na própria visão das duas alunas estagiárias que tivemos a oportunidade de entrevistar sobre “quais as contribuições o estágio supervisionado teria acrescentado nas suas vidas pessoais e profissionais”, conforme mencionado na metodologia. As estudantes entrevistadas enfatizaram sobre o conhecimento mútuo com todo o corpo escolar (professores, gestores, coordenadores, tutores e alunos) que tiveram durante a experiência e acrescentaram acerca da conscientização entre os estagiários, que serão futuros pedagogos, em relação à formação de professores reflexivos. Foi-se salientado ainda, sobre como o estágio supervisionado é um momento único para o acadêmico, além de ser um período de aprendizagem, de entender como é a relação de aluno e professor e, principalmente, como é um preparo para a futura profissão, entretanto pelo estágio demandar tempo e exigir muito do graduando, pois alguns tem outras atividades para além da universidade, faz com que muitos acabem desistindo ou não se dedicando tanto. Os resultados obtidos indicam que o estágio supervisionado desempenha um papel vital na formação inicial dos professores, possibilitando que os estudantes vivenciem a realidade escolar e desenvolvam uma compreensão mais abrangente sobre a prática docente. As experiências relatadas pelas alunas mostram que o estágio não apenas fortalece a conexão entre

os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e a prática observada, mas também proporciona um espaço para a reflexão crítica sobre a própria atuação enquanto futuros educadores. Além disso, essa reflexão é essencial para a formação de professores que não apenas conhecem a teoria, mas que também são capazes de aplicá-la de maneira reflexiva e adaptativa nas diferentes realidades educacionais. Ademais, o estudo ressalta a importância de formar educadores que compreendam sua função social e estejam preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, essa formação integral, que conjuga teoria, prática e reflexão crítica, é fundamental para o desenvolvimento de uma profissão docente sólida e comprometida com a transformação social

Referências

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professor(a)s: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M.L. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? In: **Cad. Pesq.**, n. 94, São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRECK, Danilo R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELAÇÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE: HÁ UMA RELAÇÃO ENTRE O IAB E A BNCCEI?

Dryelle Patricia Silva e Silva

Universidade Estadual do Piauí

dryellepatricia@bjs.uespi.br

Neide Cavalcante Guedes

Universidade Federal do Piauí

neidecguedes@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como questionamento: qual a perspectiva da alfabetização nas escolas municipais da cidade de Bom Jesus/ PI e as interferências do programa IAB na prática das professoras da Educação Infantil? como objetivo geral: compreender a perspectiva da alfabetização nas escolas municipais da cidade de Bom Jesus/ PI e as interferências do programa IAB na prática das professoras da Educação Infantil. Como objetivos específicos temos: apresentar a relação do programa do Instituto Alfa e Beto com a BNCCEI nas práticas das professoras de Bom Jesus/ PI; e descrever as narrativas das professoras referente a obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil apontada pelo programa do IAB e BNCCEI. Metodologicamente, realizamos estudos apresentando as concepções da Etnometodologia e como instrumento para coleta de dados pontuamos o memorial da prática. E nesse caminhar percebemos que as professoras da Educação Infantil exigem diálogos formativos para que possam expressar as suas inquietações e necessidades no âmbito da relação de entre BNCCEI e a proposta do programa IAB.

Palavras-chave: BNCCEI. Programa IAB. Educação infantil. Práticas docente

Introdução

O presente artigo faz parte de uma pesquisa de Doutorado defendida no ano de 2024 na Universidade Federal do Piauí- UFPI

e passou pelo Comitê de Ética, tendo a aprovação. Assim, nesse trabalho questionamos: qual a perspectiva da alfabetização nas escolas municipais da cidade de Bom Jesus/ PI e as interferências do programa IAB na prática das professoras da Educação Infantil? Como objetivo geral: compreender a perspectiva da alfabetização nas escolas municipais da cidade de Bom Jesus/ PI e as interferências do programa IAB na prática das professoras da Educação Infantil.

Como objetivos específicos temos: apresentar a relação do programa do Instituto Alfa e Beto com a BNCCEI nas práticas das professoras de Bom Jesus/ PI; e descrever as narrativas das professoras referente a obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil apontada pelo programa do IAB e BNCCEI. Metodologicamente usamos as concepções da Etnometodologia, utilizando como instrumento para aquisição dos dados o memorial da prática. Obtendo como campo da pesquisa duas escolas diferentes da rede municipal da cidade de Bom Jesus/ PI, cidade localizada no sul do Piauí, e as nossas interlocutoras foram duas professoras da pré-escola I (desenvolvem atividades com crianças de 4 anos).

Portanto, percebemos que, as professoras da Educação infantil, nomeadas como Rapunzel e Bela (nomes fictícios escolhidos pelas professoras), mostram-se inquietas e com dúvidas em realizar a associação da proposta curricular do programa do IAB com a BNCCEI e observam que é incoerente avaliar de maneira sistemática as crianças de 4 anos.

Metodologia

A nossa pesquisa está baseada nas concepções etnometodológicas. A Etnometodologia entende que o ator social, mesmo sem dominar a teoria, compreende o que faz sendo capaz de emitir opiniões sobre os fatos sociais. Nessa perspectiva, o ator compreende o cotidiano em que está inserido, sendo capaz de fazer

e falar sobre suas ações sociais, com sentido, acerca de suas interações com os outros indivíduos.

Neste entendimento, Coulon (1995), a Etnometodologia nos possibilita a compreensão do sentido das ações que os indivíduos realizam no cotidiano como fragmento cultural de forma a compreender como os sujeitos validam suas práticas sociais. Neste sentido, essa teoria corresponde ao raciocínio sociológico prático empregado pelos membros da sociedade que podem ser observados nas ações cotidianas. Para a construção dos dados fizemos uso do memorial de prática nas ideias de Passeggi (2008).

Para adentrar o campo dialogamos com a Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus/ PI, nesta conversa apresentamos a nossa proposta de pesquisa, e entregamos a liberação do Comitê de ética, além de realizar negociações éticas com as gestoras e professoras, como: não identificar as escolas, não expor as professoras e as gestoras e cumprir com as regras escolares. Assim, entramos no campo e realizamos a nossa pesquisa de maneira coletiva e ética.

Discussão dos dados

O programa do Instituto Alfa e Beto tem propostas específicas de Alfabetização na Educação Infantil, com foco na pré-escola e a BNCCEI visa a produtividade iniciando na primeira etapa da Educação Básica que as crianças consigam de maneira unificada alcançar as propostas e objetivos de aprendizagem. Porém o IAB e a BNCCEI na prática são descoordenadas e para as professoras é quase impossível a associação das duas bases, sendo a primeira uma proposta curricular e a segunda é um documento curricular nacional obrigatório.

Quando solicitamos as professoras que apresentassem seus posicionamentos sobre o programa Alfa e Beto, a professora Rapunzel se posiciona afirmando que: *Eu não entendo porque a Secretaria de Educação do município precisa manter esse programa que já tá tanto tempo na rede, ele não serve mais, tá fora até da BNCC, tem hora*

que precisamos ir lá na Base e vê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e adivinhar com o IAB. (Memorial, 2022). O relato de Rapunzel demonstra a clareza sobre o programa do IAB que na sua compreensão não condiz com a realidade da escola se tornando um grande desafio pela busca dos códigos referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e alinhar com as perspectivas do programa.

Lopes (2021, p.253) demonstra a incompatibilidade das concepções do Estado com as perspectivas pedagógicas sobre a educação, ela pontua que as abordagens “[...] estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais amplas e as tradições curriculares das escolas [...]”.

Nessa linha de raciocínio a professora Bela reforça que o programa do Instituto Alfa e Beto (IAB), também não está compatível com a realidade da Educação infantil do município e se apresenta desproporcional com a proposta de infância da escola, pois não tem estrutura adequada para atender as crianças de 4 e 5 anos e isso fica evidente na sua narrativa ao afirmar que: *É fácil a Secretaria comprar um programa que diz como devemos trabalhar com os nossos alunos, não temos estrutura, todos os materiais são contados, bem poucos e para completar precisamos unir o programa do IAB com os objetivos da BNCC em nosso planejamento, sinceramente precisamos mudar.* (Memorial, 2022).

Relacionar o programa do IAB com a BNCC para Educação Infantil, configura na prática das professoras uma incompatibilidade com a realidade dos alunos. Nas ideias de Galvão (2016, p.26) “[...] Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e das brincadeiras com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta”. Assim, Galvão (2016) pontua que a Educação Infantil não tem como objetivo a alfabetização de sistemática.

Na perspectiva do trabalho com a leitura e a escrita, as professoras desenvolvem a técnica da consciência fonêmica, se mobilizando sempre para repetir os sons das letras para as crianças. A professora Rapunzel expôs no seu memorial alguns desejos, como: *Eu tenho a vontade de parar de usar esse método, tem hora que a minha garganta arde de tanto puxar o som das letras. Até que alguns alunos aprendem rápido os sons, só que eu queria trabalhar com textos e contos como era antes desse programa* (Memorial, 2022). A professora Bela expõe a sua inquietação com o programa, relatando que: *existem professoras mais antigas na rede de ensino e a maioria vê como cansativo ter que arranhar a garganta para falar o som das letras se podemos fazer de outra maneira.* (Memorial, 2022).

Na narrativa da professora Rapunzel podem existir outras estratégias de apresentar os códigos linguísticos, como: interagindo com textos, contação de histórias e acrescentamos as práticas desenvolvidas por meio das brincadeiras e ou jogos na pré -escola, na concepção de Horn (2014, p.11) confirma que: “[...] o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento”. A docente também apresentou o desconforto em verbalizar os sons, sendo para ela uma situação que pode comprometer as suas cordas vocais.

A Rapunzel relata que: *quando eu digo para os meus alunos de 4 anos que chegou a hora da caligrafia, eles ficam tristes, porque sabem que se o traçado tiver errado a ordem é apagar para ficar com a letra arrumada para quando chegar no primeiro ano não dá trabalho.* (Memorial, 2022). Trazendo as narrativas da professora Bela: *o IAB diz que tudo tem tempo para fazer e o reconhecimento dos códigos da língua pelos alunos deve ser direto pelo som e de maneira que eles possam associar rápido com o traçado das letras.* (Memorial, 2022)

Assim, o processo de “escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira[...]” (Mello, 2014, p. 22). Essa perspectiva traz a ilusão do sucesso escolar, ou seja, quanto mais nova a criança se alfabetizar a probabilidade de ter sucesso nos estudos é maior.

Considerações Finais

No contexto educacional a prefeitura de Bom Jesus/ PI organiza formações e atividades específicas para Educação Infantil, mas essas ações estão atreladas com a proposta do programa Alfa e Beto e recentemente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Nesta direção, o programa do IAB foi elaborado com o propósito de compensar as dificuldades dos alunos, articulando a ideia de competências e habilidades no processo de aprendizagem das crianças.

Observamos que, as práticas e estratégias da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Bom Jesus/PI, são norteadas pelos fundamentos do IAB, reduzindo discussões, formações e reflexões entorno da BNCC para Educação Infantil. As professoras Rapunzel e Bela, obtém a sua autonomia na sala de aula restrita a rotineirização que esse programa produz, entretanto em alguns momentos elas demonstram as suas inquietações, angústias e selecionam um dia da semana para diminuir a prática da pré-alfabetização com as crianças de 4 e 5 anos de idade, proporcionando o brincar de maneira livre.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 8/04/2023.
- COULON, Alain. A Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: MEC/SEB. **Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações**, 2016.

HORN, Cláudia Inês. **Pedagogia do Brincar**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LOPES, Amanda Cristina T. **Educação infantil e registro de práticas**. (Coleção docência em formação). **Série educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

MAZZUCHELLI, Denise Silva Rocha; OLIVEIRA, João Batista Araujo e; SÁ, Aline Barbosa de. **Guia IAB de Educação Infantil: Aprender brincando e brincar aprendendo**, a proposta do Instituto Alfa e Beto para a primeira infância. Brasília: IAB, 2014.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil, contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Linguagens infantis e outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2014.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C; BARBOSA, T. M. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

RISCOS DA INTERNET NA ADOLESCÊNCIA

Kethlen Michelle Lima Nascimento

FAPEMA

kethlennascimento20@gmail.com

Maria de Fátima Serra Rios

CECEN

fafarios@gmail.com

Introdução

O presente estudo analisa as práticas predominantes relacionadas ao risco e segurança na *Internet* diretamente relacionadas a crianças e adolescentes. Ele se baseia em documentos e registros na Web para entender como os riscos e a segurança online são abordados na literatura acadêmica e na legislação brasileira. Isso envolveu a análise da forma como esses temas são tratados em textos especializados e em normas, além de identificar as práticas mais comuns e seus impactos. Podemos elencar e compreender riscos que vão desde o *Sexting* que é a autoprodução de conteúdo sexual que costuma atingir diretamente a vítima à *Noomofobia* que é o medo de ficar sem celular que em boa parte dos casos atinge além da vítima seus familiares.

Os objetivos gerais e específicos deste estudo se desdobram da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os riscos e as práticas de segurança relacionadas à presença de crianças e adolescentes na Internet. O primeiro objetivo geral buscou mapear essas práticas de risco e segurança, com base em estudos e documentos técnicos e científicos, oferecendo um panorama das ameaças enfrentadas por esse público no ambiente digital. A partir disso, os objetivos específicos visaram, primeiramente, classificar os resultados obtidos em artigos, dissertações e teses nacionais, da área de Educação, produzidos nos últimos cinco anos. Esse recorte

temporal nos permite compreender as mudanças e avanços recentes no campo da pesquisa acadêmica sobre os perigos na Internet.

Além disso, foi realizada uma classificação das práticas perigosas mais comuns que afetam crianças e adolescentes, como o sexting e a nomofobia, abordando os impactos tanto diretos quanto indiretos dessas ações sobre a vida digital e social das crianças e adolescentes. Por fim, buscamos identificar ações concretas e encaminhamentos propostos para enfrentar esses riscos, com base nos mesmos estudos acadêmicos e também em sites especializados em segurança na Internet. Essas medidas de enfrentamento servirão como guia para educadores, pais e responsáveis no intuito de minimizar os riscos e promover um ambiente online mais seguro. Com esse foco, o estudo oferece uma visão abrangente sobre os desafios e soluções relacionados à segurança digital de crianças e adolescentes, fundamentado na análise rigorosa da produção acadêmica e das práticas de segurança disponíveis.

Metodologia

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória, considerando que proporciona maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou mesmo para construir hipóteses ou diretrizes para a ação; e por levantar informações sobre o objeto, mapeando as condições de sua manifestação. Esse tipo de pesquisa permite que se aumente a experiência em torno do problema. E pretendendo descrever o objeto, fatos e fenômeno da realidade que o envolve, bem como estar aberta a perceber relações entre variáveis e reunir dados em documentos e no campo, esta pesquisa também é tipificada como descritiva (Gil, 2002; Severino, 2007; Triviños, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos, foi adotado o estudo bibliográfico, com revisão de literatura e, em seguida, foi a Análise documental, considerando que Severino (2007) explicita que documento em ciência é todo objeto que se torna suporte material

de uma informação e, nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados.

Já em relação à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como quanti./quali, pois essas duas abordagens juntas produzem uma maior riqueza de informações. Todos os mapas conceituais e quadros ilustrativos foram elaborados pela bolsista, com base na Revisão da Literatura e na Análise documental na Web. Os mapas se justificam pela sua capacidade de tornar informações complexas mais acessíveis, facilitando o entendimento dos conceitos sobre os riscos para crianças e adolescentes na Internet, suas práticas e consequências, bem como da aplicação de medidas de segurança na Internet.

Os mapas conceituais e quadros foram elaborados pela autora, com base na Revisão da Literatura e na Análise documental na Web. Os mapas se justificam pela sua capacidade de tornar informações complexas mais acessíveis, facilitando o entendimento dos conceitos sobre os riscos para crianças e adolescentes na Internet, suas práticas e consequências, bem como da aplicação de medidas de segurança na Internet.

Discussão de dados

Inicialmente foi preciso compreender como os riscos e a segurança na Internet são compreendidas na literatura e na legislação brasileira. De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2020), os principais riscos aos quais as crianças e adolescentes que utilizam a Internet estão sujeitas, são: o abuso sexual de crianças e adolescentes online, que engloba todas as formas de exploração sexual perpetradas via Internet; o cyberbullying, conhecido como assédio virtual, que é a prática de violência destinada a agredir, perseguir, ridicularizar e/ou assediar indivíduos online; a exploração sexual de crianças e adolescentes na Internet abrange todos os atos de natureza sexual cometidos contra menores utilizando a como meio para explorá-los sexualmente; a Exposição a conteúdos inapropriados que se refere

ao acesso ou exposição de crianças e adolescentes a conteúdos violentos, sexualmente explícitos ou que incitam o ódio, o que pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, o grooming, conjunto de estratégias realizadas por adultos para ganhar a confiança de crianças ou adolescentes online, com o objetivo de abusar ou explorá-los sexualmente e os materiais de abuso sexual de crianças e adolescentes gerados digitalmente são representações artificiais, criadas por meio da mídia digital, de crianças e adolescentes envolvidos em atividades sexuais ou sexualizadas para simular situações reais.

Também, a publicação de informações privadas é a divulgação online de materiais e dados pessoais sem autorização o happy slapping que é uma forma de cyberbullying em que uma ou mais pessoas agredem um indivíduo enquanto gravam o incidente para compartilhar nas redes sociais.

Adicionalmente, o Sexting é a troca de imagens ou vídeos de conteúdo sexual entre indivíduos, geralmente feita por meio da Internet (e por ligações telefônicas), podendo ser considerado como assédio sexual quando há pressão para enviar tais conteúdos; e a sextorsão (sextortion) é a chantagem realizada contra crianças ou adolescentes por meio de ameaças em divulgar imagens sexuais ou vídeos produzidos pelas próprias vítimas.

Para além dos riscos citados pelo Ministério, atualmente, foi nomeada uma nova fobia intitulada de Nomofobia que consiste no medo irracional de ficar sem celular ou ser impedido de usá-lo por algum motivo, ela parece inofensiva, no entanto, apresenta implicações reais para a saúde mental.

Na era digital, a presença das redes sociais no dia a dia de crianças e adolescentes são quase inevitáveis, devemos ficar atentos sobre os riscos que elas oferecem a saúde mental delas, quando elas as utilizam desmedidamente e sem o acompanhamento adequado. Durante a adolescência o uso das redes sociais pode se tornar uma dependência, visto que é normalmente nessa fase que os pré-julgamentos são realizados, os relacionamentos são declarados

e exibidos em “público”. E sempre se pretende alcançar o maior número de “amigos e/ou seguidores”, buscando incansavelmente obter o maior número de likes (curtidas) e comentários em suas postagens.

Essa hiperconectividade causa privação de sono, privação social, falta de atenção e vício. Crianças e adolescentes do mundo todo estão sofrendo alterações sérias no desenvolvimento social e neurológico por causa do uso indiscriminado de telas. Segundo dados exibidos na reportagem “Geração ansiosa: os efeitos da Hiperconectividade nas crianças e adolescentes” do podcast do fantástico os, especialistas afirmam que desde o início de 2010, as taxas de depressão, ansiedade e outros transtornos mentais crescem rapidamente na intitulada por eles como geração ansiosa. (Globo, 2024).

Logo, esse cenário contribui significativamente para o aumento de doenças psicológicas, que influenciam crianças a cometerem violências contra si mesmas. Segundo dados do Tic Kids Online Brasil 2023, na última década, houve o maior aumento na taxa de autolesão e suicídio no Brasil entre crianças e jovens de 10 a 24 anos. (CGI.br, 2023).

No contexto educacional, tais ocorrências nem sempre estão claras entre os profissionais da educação e estudantes. Rios (2018) mapeou as perdas e danos no uso da Internet na percepção de alunos do Ensino Fundamental, anos finais em uma escola pública em Cotia (SP). Para os alunos, as perdas e danos no uso da Internet foram classificadas em relação à integridade do aluno como: violência sexual, agressão verbal, segurança física, segurança patrimonial e invasão da privacidade; e aos equipamentos. Já os fatores que geram tais perdas e danos no uso da Internet, a pesquisadora classificou: o perfil psicológico do internauta; o conteúdo veiculado na Internet; e o comportamento do aluno na Internet.

No âmbito da legislação, um dos principais fundamentos do Direito Penal é a legalidade, como muitos atos ilícitos que são previstos na legislação ocorrem na Internet como a pornografia infantil, a exposição de conteúdos inapropriados e a publicação de

informações privadas, no Brasil são previstas punições mesmo que eles ocorram virtualmente, pois seus danos são tão reais quanto as suas consequências. Algumas das principais leis brasileiras relacionadas à segurança na Internet incluem:

O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, incluindo aspectos de segurança, como a proteção da privacidade dos usuários e a responsabilidade dos provedores de serviços.

A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), que regula o tratamento de dados pessoais por empresas e organizações, estabelecendo medidas de segurança para proteger as informações dos usuários.

O Código Penal Brasileiro, que contém disposições sobre crimes cibernéticos, como acesso indevido a sistemas, interceptação de comunicações, divulgação de segredos, entre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes na Internet, incluindo medidas para prevenir a exposição a conteúdos inadequados e proteger contra o assédio online.

Essas são algumas das principais leis que abordam a segurança na Internet no Brasil, mas há outras normas e regulamentações específicas que podem ser relevantes dependendo do contexto aos quais os riscos se dão.

Quando se trata de crianças e adolescentes é previsto no parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente que a família bem como a sociedade e o poder público zelem pela proteção deles em quaisquer circunstâncias:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias.

Em 2024, foi aprovada a Resolução 245, do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente na qual estão as regras atuais sobre a proteção de crianças e adolescentes principalmente no espaço virtual e a determinação de uma criação de uma Política Nacional para a Proteção dos Direitos das Crianças e do Adolescente no ambiente digital. Essa Resolução foi criada devido ao aumento da violência nas escolas incentivadas pelas redes sociais.

Englander (2012) destaca a prioridade da educação sobre a segurança na Internet para

Toda a sociedade, tendo em vista a vulnerabilidade das crianças aos perigos. Mesmo que as crianças sejam nativas digitais muitas delas não possuem discernimento para navegar de forma segura na Internet, por isso é de extrema relevância que sejam orientadas pelos adultos em geral. Richardson (2016) enfatiza o papel dos pais e de toda a comunidade na segurança na Internet, sendo necessário um esforço conjunto.

Entre os autores que se destacam nessa área demos ênfase a Jonathan Haidt, psicólogo social, que em seu livro “A Geração Ansiosa” (2018), propõe quatro ações urgentes para lidar com essas questões, sendo elas nada de smartphones antes dos 14 anos, não ter redes sociais antes dos 16 anos, as escolas devem ser espaços completamente livres de celulares e substituir a dependência do celular por uma infância mais independente, com mais brincadeiras.

Considerações finais

No Brasil, a temática de riscos e segurança na Internet voltada para crianças e adolescentes é pouco discutida, no entanto a sua prática é evidente tal como a urgência de sua análise. Diante disso, esta pesquisa direciona para essa pauta, mediante fundamentos teóricos, mapeamentos e dados veiculados em teses, dissertações e reportagens na Web. Como ilustrado no mapa conceitual da Figura 1. Os principais riscos detectados na pesquisa foram: *Sexting*, *Sextorsão*, *Conteúdo inapropriado*, *Grooming* e *Cyberbullying*.

Figura 1 - Principais riscos para crianças e adolescentes na Internet.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Para que possamos compreender melhor os riscos e como eles afetam crianças e adolescentes, mapeamos algumas de suas descrições e suas respectivas consequências como ilustrado Quadro 1.

Quadro 1 - Riscos nas redes sociais

Comportamento de Risco	Consequência
Contato com desconhecidos	Aliciamento, exploração sexual ou outros crimes.
Uso exacerbado das redes sociais	Leva ao vício nas redes sociais, prejudicando o sono, a concentração, o rendimento escolar e as relações sociais presenciais. Além disso, a falta de atividades físicas pode contribuir para o sedentarismo e problemas de saúde. Pode criar uma falsa imagem da realidade, na qual a perfeição e o sucesso são constantemente exibidos. Isso pode gerar pressão social sobre os jovens, levando à baixa autoestima, sentimentos de inadequação e distúrbios alimentares.
Falta de Privacidade e Segurança	As crianças e adolescentes podem compartilhar informações pessoais nas redes sociais sem se preocupar com as consequências.
Doenças Psicológica	Ameaçam não só o bem-estar das crianças e adolescentes afetados, como a própria vida deles e de quem os cercam.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No cenário educacional, os riscos são cada vez mais evidentes, pois a tecnologia tem adentrado esse ambiente e manifestado possíveis problemáticas e desafios, possibilitando assim a escrita de teses e dissertações que levem não só a compreensão, mas ao próprio combate desses riscos. Foi possível mapear 5 destes trabalhos. Ver os que foram mapeados no Quadro 4.

Quadro 4 – Trabalhos em análise na Revisão de Literatura

Título	Autor	Tipo de trabalho	Região	Ano
Criança e In/Segurança na <i>Internet</i> : estudo de caso no 3ºCiclo do Ensino Básico	Cátia Susana Padrão Cepeda	Dissertação	Sudeste	2012
Cyberbullying: Práticas e consequências da violência virtual na escola	Neide Aparecida Ribeiro	Dissertação	Centro Oeste	2018
Adolescente e Internet: o risco como aposta	Patrícia da Silva Gomes	Dissertação	Sudeste	2018
A representação social do risco em atividades hipoteticamente perigosas	Pedro Milton de Moraes	Dissertação	Sudeste	2011
Adolescente na Internet: percepções, interesses e medos	Ana Lúiza Aparecida de Matos	Dissertação	Sudeste	2022

Fonte: Pesquisa da autora em bancos de dissertações (2024).

Fazendo uma análise geral das produções deste projeto podemos ver como uma das possíveis soluções para os riscos acima, o letramento digital, que uma vez empregado nas escolas e difundido, pode ser um dos aliados ao combate dos riscos bem como de possíveis ausências de conhecimentos.

Logo, é essencial que os pais, responsáveis e educadores estejam cientes desses riscos e orientem as crianças sobre como navegar de forma segura na Internet, estabelecendo limites de tempo de tela, monitorando sua atividade online e incentivando o diálogo aberto sobre questões de segurança na Internet. É fundamental que pais, educadores e responsáveis estejam atentos aos perigos das redes sociais e adotem medidas para proteger as crianças e adolescentes. Isso inclui: Conversar sobre os riscos das redes sociais e orientar sobre o uso seguro e responsável da Internet e estabelecer regras claras sobre o tempo de uso das redes sociais e monitorar as atividades online dos jovens.

Além de ensinar os jovens a configurarem seus perfis nas redes sociais como privados e a evitar compartilhar informações pessoais com estranhos e orientar a denunciar qualquer conteúdo impróprio ou comportamento abusivo nas redes sociais, sendo um bom exemplo para os jovens, utilizando as redes sociais de forma responsável e consciente.

Vale ressaltar que a Internet pode ser uma ferramenta útil para comunicação, aprendizado e entretenimento. No entanto, é fundamental que seu uso seja feito com responsabilidade e

segurança, especialmente por crianças e adolescentes, como é proposto pelo psicólogo Jonathan Haidt, a seguir descreveremos como manter as práticas citadas por ele.

A substituição de celulares e tablets por brincadeiras presenciais é essencial para o desenvolvimento infantil. Ao estimular a criatividade, as crianças aprendem a resolver problemas, expressar-se e interagir com o mundo real. Sendo assim, pais e educadores devem incentivar atividades ao ar livre, jogos e construção de objetos, proporcionando experiências enriquecedoras.

Sobre a exposição precoce a smartphones que pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. É recomendável pelo autor adiar a introdução desses dispositivos até que a criança atinja uma idade mais madura (por volta dos 14 anos). Isso permite que ela desenvolva habilidades sociais, concentração e senso de responsabilidade antes de lidar com a tecnologia.

Discutimos o quanto as redes sociais podem afetar a saúde mental dos adolescentes, especialmente se usadas de forma inadequada. Logo, recomenda-se evitar o acesso a redes sociais antes dos 16 anos. Pais e educadores devem dialogar sobre privacidade, cyberbullying e comportamento online, além de monitorar o uso dessas plataformas.

É essencial manter as escolas como espaços livres de celulares e tablets durante as aulas pois isso favorece a concentração, a interação entre os alunos e o foco no aprendizado. Estabelecer políticas claras e conscientizar os estudantes sobre os benefícios dessa prática contribui para um ambiente escolar mais interativo e produtivo.

Em resumo, equilibrar o uso de tecnologia com experiências reais e promover uma abordagem consciente são passos essenciais para enfrentar os riscos da Internet na infância e adolescência, bem como está ciente sobre eles e conhecer medidas protetivas para combatê-los promovendo assim ambientes seguros.

Em suma, o panorama atual da segurança na internet para crianças e adolescentes revela uma complexidade crescente, onde

os riscos são abundantes e as estratégias educacionais se mostram cruciais. Investimentos em letramento informacional desde as séries iniciais, aliados à formação contínua dos docentes e à valorização da licenciatura como formadora de práticas educativas sólidas, são passos fundamentais para mitigar os perigos online. Promover uma compreensão crítica das tecnologias digitais desde cedo não apenas capacita os jovens a navegarem de forma segura, mas fortalece sua capacidade de discernimento e proteção contra ameaças virtuais. Além disso, ao capacitar os educadores para que sejam facilitadores do aprendizado digital seguro, garantimos uma abordagem proativa e eficaz na proteção da próxima geração contra os perigos da era digital.

Pudemos perceber que no Brasil há uma urgência na análise dos riscos aos quais às crianças e adolescentes estão expostos na Internet visto que mesmo se tratando de um ambiente virtual, os danos são tão reais quanto suas consequências. Em resumo, o panorama atual da segurança na Internet para crianças e adolescentes revela que os riscos são abundantes e as estratégias educacionais se mostram cruciais. Investimentos em letramento informacional desde as séries iniciais, aliados à formação contínua dos docentes e à valorização da licenciatura como formadora de práticas educativas sólidas, são passos fundamentais para mitigar os perigos online pois capacitam os educadores para que sejam facilitadores do aprendizado digital seguro, garante uma abordagem proativa e eficaz na sua proteções, alertando aos pais que é preciso conhecer medidas protetivas para combatê-los e promover ambientes seguros sempre pautados na legislação e no que asseguram os estudiosos do assunto.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://>

legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXR q1keFpWT13a. Acesso em 17 maio 2023.

CAETANO, H., MIRANDA, G. L. e SOROMENHO, G. Comportamentos de risco na internet: um estudo realizado numa escola do ensino secundário. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa - RELATEC**, v. 9, n. 2, p. 167-185. 2010.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemol Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwwzWR8cpDmRWQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio. 2023.

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

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-30.

MONTEIRO, A.; GOMES M. J. Comportamentos de risco na internet por parte de jovens

Portugueses: um estudo exploratório. **Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. CIED, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10201>. Acesso em: 15 maio. 2023.

RIOS, M. F. S. **Letramento digital no ensino fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEVERINO, A. J. B. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A., N. da S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

SANEAMENTO BÁSICO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DA MICRORREGIÃO DE PINDARÉ - MA NO ANO DE 2022

Karoline Kelly Cunha da Silva

Universidade Federal do Maranhão

karoline.kelly@discente.ufma.br

Rodrigo Gustavo de Souza

Universidade Federal do Maranhão

rodrigo.gustavo@ufma.br

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto do saneamento básico na qualidade da educação nas escolas da microrregião de Pindaré-MA, no ano de 2022. A metodologia adotada incluiu uma revisão bibliográfica dos principais autores que tratam da relação entre saneamento básico e educação. Na parte empírica, foi desenvolvido um índice com base na média ponderada das variáveis de abastecimento de água, coleta de lixo e tratamento de esgoto. A análise da relação entre esse índice e o desempenho dos alunos foi realizada por meio da correlação de Pearson. Os resultados para os dez melhores municípios da região no quesito saneamento (Alto Alegre do Pindaré, Lago da Pedra, Zé Doca, Lagoa Grande do Maranhão, Santa Luzia do Paruá, Brejo de Areia, Santa Inês, Bom Jesus das Selvas, Araguaçu e Vitorino Freire) mostraram uma forte correlação positiva entre a qualidade do saneamento básico e as notas do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e do sistema de avaliação da educação básica (SAEB), corroborando a influência que o saneamento tem no aprendizado. No entanto, não foi encontrada correlação significativa com o IDHM. Ao estender a análise a todos os municípios da microrregião, observou-se também um impacto positivo do saneamento nas notas do IDEB e SAEB. Diferentemente da primeira análise, foi identificada uma correlação positiva com o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM), embora as correlações tenham sido fracas. Esse resultado sugere que o baixo investimento em

saneamento básico e infraestrutura na região afetou negativamente a qualidade do aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Saneamento básico, qualidade da educação, infraestrutura, investimentos públicos.

Introdução

A microrregião de Pindaré, localizada na região centro-oeste do Maranhão, possui uma área de 35.779 km² e, de acordo com o censo demográfico do IBGE de 2010, abriga 582.102 habitantes. A região é composta por 22 municípios, que juntos geraram, em 2012, um PIB de R\$ 3.514.992,00 (IBGE, 2012). Entre esses municípios (Alto Alegre do Pindaré, Lago da Pedra, Zé Doca, Lagoa Grande do Maranhão, Santa Luzia do Paruá, Brejo de Areia, Santa Inês, Bom Jesus das Selvas, Araguanã, Vitorino Freire, Paulo Ramos, Bom Jardim, Presidente Médici, Santa Luzia, Buriticupu, Pindaré-Mirim e São João do Carú.

Questões sanitárias representam uma das principais barreiras para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nessa região. A pesquisa apresentada foi realizada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A motivação para este estudo surgiu dos baixos índices de escolaridade e da precariedade do saneamento básico na região. Devido à semelhança entre as cidades, o objetivo foi investigar se o desempenho dos estudantes era influenciado pelas condições inadequadas de saneamento.

Apesar de algumas melhorias nas notas do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)¹ e do sistema de

¹ Sintetiza dois conceitos importantes para a análise educacional: fluxo e desempenho escolar em exames padronizados. Dessa forma, o indicador é calculado com base nas informações sobre aprovação, obtidas nos Censos Escolares e as médias dos exames da Prova Brasil/SAEB, variando em uma escala de zero a dez (Da Costa Silva, 2021, p. 2).

avaliação da educação básica (SAEB)², o progresso tem sido lento em comparação com outras regiões, o que reforça a necessidade de maior atenção a essas questões para impulsionar a qualidade da educação local.

Metodologia

A metodologia adotada combina abordagens teóricas e empíricas. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica dos artigos mais recentes sobre saúde e educação. Métodos estatísticos foram utilizados na parte empírica. Os dados foram coletados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que disponibiliza anualmente os microdados do censo escolar, e do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC).

Após a coleta dos dados, os microdados do censo escolar de 2022 foram organizados em planilhas no Excel e separadas por município. As variáveis de interesse foram filtradas, excluindo-se as escolas que estavam fechadas. Posteriormente, foi calculada uma média ponderada, segundo Larson e Farber (2015), das variáveis de saneamento nas escolas ativas nos 22 municípios da região.

$$\bar{x} = \frac{\sum(x \cdot w)}{\sum w}$$

Por fim, uma correlação de Pearson foi realizada para examinar o impacto do saneamento básico no desempenho dos alunos e a influência da infraestrutura de saneamento no índice de desenvolvimento Humano municipal. O cálculo do coeficiente para verificar a força da correlação, é identificado por “r”, no qual esse coeficiente varia de -1 a 1. Quanto mais próximo o resultado

² Prova aplicada a cada dois anos no final da 4ª e 8ª série do fundamental e 3ª série do ensino médio com questões sobre as matérias de português e matemática, além de trazer informações importantes sobre a situação socioeconômica dos mesmos (Franco e Menezes-Filho, 2012).

estiver de 1, mais forte essa correlação é; e quanto mais próxima de -1, mais fraca. Quando for igual a 1 temos uma correlação perfeitamente positiva de x e y, caso for igual a 0 é inexistente, logo a variável dependente não exerce influência na independente (Larson e Farber, 2015).

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

As variáveis de saneamento consideradas incluíram abastecimento de água³, tratamento de esgoto⁴ e coleta de lixo⁵ referentes ao ano de 2022. Todas as variáveis são do tipo numérico, com tamanho 1, onde 0 correspondente a 'não', indicando a ausência das mesmas, enquanto 1 representa 'sim', indicando a presença. Foi atribuído o peso de 40% a variável da água e 30% aos outros dois, resultando em 100%.

O Índice de desenvolvimento humano Municipal utilizado na presente pesquisa é referente ao ano de 2010. Ele é formado pelos indicadores da saúde, educação, renda e ainda conta com o contexto de cada município (IPEA, 2023).

³ Variáveis da água: Água potável (IN_AGUA_POTAVEL); Abastecimento de água de rede pública (IN_AGUA_REDE_PUBLICA); Abastecimento de água por meio de poço artesiano (IN_AGUA_POCO_ARTESIANO); Abastecimento de água via Cachimba ou Cisterna (IN_AGUA_CACIMBA); Abastecimento de água via rio (IN_AGUA_FONTE_RIO) e para o caso onde o abastecimento de água é inexistente (IN_AGUA_INEXISTENTE).

⁴ Variáveis do Esgoto: Esgoto sanitário através da rede pública (IN_ESGOTO_REDE_PUBLICA); Fossa séptica (IN_ESGOTO_FOSSA_SEPTICA); Fossa comum (IN_ESGOTO_FOSSA_COMUM) e Fossa geral (IN_ESGOTO_FOSSA).

⁵ Variáveis da coleta de lixo: Lixo destinado ao serviço de coleta (IN_LIXO_SERVICO_COLETA); Coleta via queima de lixo (IN_LIXO_QUEIMA); Aterro sanitário (IN_LIXO_ENTERRA); Destinação final financiada pelo poder público (IN_LIXO_DESTINO_FINAL_PUBLICO) e Lixo descartado em outra área (IN_LIXO_DESCARTA_OUTRA_AREA). Os dados estão disponíveis no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Discussão dos dados

Conforme Scriptore, Azzoni e Menezes-filho (2015) o ambiente escolar deve ter ótimas condições de infraestrutura, assim os estudantes podem aprender mais. Quanto mais precária é a situação do saneamento, mais os alunos estarão suscetíveis a contrair as doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado, as DRSAI.

Condições precárias de saneamento básico são prejudiciais principalmente nas fases iniciais dos estudos, as crianças são as mais vulneráveis e propícias a contrair uma DRSAI. Os autores também apontam que a característica familiar tem grande peso na formação dos alunos, crianças que têm pais analfabetos e que estão na linha da pobreza tendem a possuir um desempenho escolar pior, mas questões como o efeito-escola amenizam essa condição (Scriptore, Azzoni e Menezes-Filho, 2015).

De acordo com Vasconcelos et al (2021), a infraestrutura do ambiente escolar impacta diretamente no aprendizado dos alunos, já que admitisse que a tríade: escola, família e situação social, são as maiores responsáveis pela qualidade da educação dos alunos. O saneamento básico adequado nas unidades de ensino e casas da população é vital para que se tenha qualidade na educação dos alunos. (Amaral; Oliveira; Ramos, 2017).

Assim, se os alunos estão contraindo DRSAI e deixando de frequentar a escola em decorrência disso, os impactos futuros podem ser prejudiciais tanto para a produtividade econômica quanto para a qualidade da educação (Scriptore; Azzoni; Menezes-Filho, 2015).

Considerações finais

Os dez municípios que mostraram melhor desempenho no saneamento básico e infraestrutura foram respectivamente: Lago da Pedra (0,59), Zé doca (0,58), Lagoa grande do Maranhão (0,57), Santa Luzia do Paruá (0,56), Brejo de Areia (0,56), Santa Inês (0,56),

Bom Jesus das Selvas (0,55), Araguanã (0,55), Vitorino Freire (0,55) e Paulo Ramos (0,55). Quando feita a correlação do índice saneamento básico e infraestrutura criado referente aos municípios acima, com as notas IDEB o resultado foi positivo chegando a 0,84, o mesmo ocorreu com as notas do SAEB (0,72), apesar de ter uma dispersão maior. Já a correlação entre índice e o IDHM foi abaixo do esperado quando correlacionado ao nosso índice de Infraestrutura e Saneamento das escolas, chegando a -0,0056.

Quando analisamos todos os 22 municípios obtivemos resultados mais fracos, a correlação entre o índice criado e as notas do IDEB em 2022 foi de 0,41 e do SAEB de 0,23. A surpresa foi ter um IDHM positivo de 0,35, porém fraco, indicando que a medida em que os investimentos em saneamento aumentam o desenvolvimento também vai acontecer, só que de maneira lenta se não houver uma melhoria no primeiro.

Referências

AMARAL, M. H.; OLIVEIRA, L. F.; RAMOS, S. B. Tendência das taxas de internação por Doenças Relacionadas ao Saneamento Ambiental Inadequado (DRSAI): Brasil, 1998 a 2014. **Ciência et Praxis**, Franca, v. 9, n. 17, p. 43-48, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

DA COSTA SILVA, Maria Micheliana. Fatores associados aos resultados do Ideb das escolas públicas brasileiras. **Revista Educação e Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021.

Franco, Ana Maria Paiva; Menezes-Filho, Naércio. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263-283, abr.-jun. 2012.

GOVERNO FEDERAL. IPEA. Sites IPEA: Sobre o IDHM. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/22-idhm/50-sobre-o-idhm>. Acesso em: 8 dez. 2023.

IMESC. **Portal Data Imesc: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)**. In: **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM): Tabela de dados**. Maranhão, 2010. Disponível em: <https://dataimesc.imesc.ma.gov.br/series/875/show>. Acesso em: 05 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados do Brasil**. In: **Panorama geral: municípios da Microrregião de Pindaré**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Larson, R.; Farber, B. **Estatística aplicada para administração e economia**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2015.

Scriptore, Juliana; Azzoni, Carlos; Filho, Naércio. Saneamento básico e índices educacionais no Brasil, DEPARTMENT OF ECONOMICS, FEA-USP WORKING PAPER Nº 2015-28

Vasconcelos, Joyciane Coelho; Lima, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; Rocha, Leonardo Andrade; Khan, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [online], 2021, vol. 29, n. 113.

TEMAS CIENTÍFICOS, CRÍTICOS E CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Luís José Câmara Pedrosa

Secretaria Estadual de Educação

lucampee@yahoo.com.br

Ilma Vieira do Nascimento

Universidade Federal do Maranhão

ilmavi@gmail.com

Resumo

Este trabalho, em andamento, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, UFMA, trata da implementação do tema Educação Ambiental nas propostas curriculares das escolas dos Centros Educa Mais do Ensino Médio. A investigação exploratória e qualitativa, apoiada nas teorias curriculares de Paulo Freire (2021; 2018); José Pacheco (2009; 2005) e Rafael Yus (1998). Além das proposições do Eixo VII da CONAE 2024, tem o objetivo saber como os professores trabalham com a referida temática, a partir das evidências de suas práticas curriculares, que se contrastam com algumas orientações da reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação ambiental. Currículo. Ensino médio. CONAE 2024.

Introdução

Este Resumo trata de uma pesquisa do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, UFMA cujo objetivo é investigar a implementação da Educação Ambiental no âmbito das reformas educacionais na Educação Básica.

A pesquisa exploratória e qualitativa tem, entre seus procedimentos, perscrutar os professores e observar as evidências apresentadas nas atividades curriculares com o referido Tema nas escolas dos Centro Mais Educação da etapa do Ensino Médio.

As propostas curriculares contemporâneas de Paulo Freire (2021; 2018); José Pacheco (2009; 2005) e Rafael Yus (1998) apresentam alguns pressupostos para outros modelos de organização curricular, divergindo do projeto de uma “profissionalização rasa” posto pelos reformadores empresariais do Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Itaú Social, entre outros.

As propostas curriculares críticas e contemporâneas articulam conhecimentos científicos clássicos com os conhecimentos científicos contemporâneos relativos aos conteúdos transversais acerca de direitos difusos dos quais os cento e noventa e três países (193) consignatários dos acordos multilaterais que compõem a Organização das Nações Unidas, aproximando-se das proposições e estratégias do Eixo VII da Conferência Nacional de Educação, CONAE 2024.

Metodologia

As fontes bibliográficas, em destaque, o ensaio de Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937) apresenta uma superação das dicotomias entre ciência e prática; empiria e razão; conhecimento clássico e conhecimento contemporâneo; conhecimento e interesse; nacionalismo e multiculturalismo; ciência e ética, entre outras, próprias da vertente positivista da ciência.

A tradição desse conhecimento científico encontra ressonâncias nas produções do conhecimento científico no campo do currículo crítico nos trabalhos de Freire (2018), Pacheco (2005), Yus (1998) e Santos (1996).

Santos (1996), em seu magistral texto “Pedagogia do Conflito” aponta elementos teóricos e metodológicos que expressam a

paradoxal discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política em decorrência das forças sociais conservadoras que relutam em manter o “conflito repetitivo” na abordagem dos fenômenos sociais e educacionais contemporâneos, ainda que estes estejam “[...] degradando a natureza e oprimindo as pessoas” (Santos, 1996, p. 16).

A partir desse ponto, Paulo Freire (2018), em *Pedagogia do Oprimido*, considera que a violência proíbe o ser mais dos homens que se enrijece com a “burocracia” dominadora, superficializando os conhecimentos, contribuindo para que se perca a dimensão humanista da luta pela emancipação humana.

As reformas educacionais têm proposto mudanças para os currículos, sem, contudo, alterar a ideia do caráter prescritivo e metrificado para abordar os conhecimentos educacionais que são considerados fragmentados, prontos e acabados voltados para a adaptação dos estudantes às “demandas produtivas” da sociedade capitalista.

Com outro entendimento, os autores que abordam o campo do conhecimento curricular, ancorados na Teoria Crítica, em especial: Paulo Freire (2021; 2018) com temas geradores e círculos de cultura; José Pacheco (2009; 2005) com a Área de Projetos Interdisciplinares ou Eixos temáticos e os trabalhos de Rafael Yus (1998) sobre Temas transversais que postulam elementos técnicos e reflexivos para outro modelo de organização curricular.

Discussão dos dados

Concordamos com Santos (1996) quando observamos as proposições estratégias postas pelos participantes da Conferência Nacional de Educação, fonte importante desta pesquisa. Nada mais paradoxal do que a sociedade brasileira que se caracteriza por uma extrema desigualdade social e uma discrepância entre aquilo que se observa como possibilidade técnica de sua efetivação por meio de políticas públicas de Estado.

Para Sussekind (2019) essa questão tem uma relação direta com o modo de conhecer moderno que engendra também suas ignorâncias e aponta que se expressam nas reformas educacionais brasileiras são arrogantes, indolentes e malévolas produzindo mais injustiças, invisibilidades e inexistências das diversidades de um território continental.

A reforma, em curso, sobre a etapa do Ensino Médio, tem-se caracterizado por uma programação que se orienta pelas demandas de uma “profissionalização rasa” para os estudantes das classes trabalhadoras, defendida por instituições de natureza privada, tais como, o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Itaú Social, entre outras que pregoam as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, bem como a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De outro modo, a Conferência Nacional de Educação, CONAE 2024, principal instrumento de diálogo entre o governo e a sociedade, em decorrência da convocação contida no Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023, trata de modo especial, no Eixo 7: “Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia de uma vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza” da importância de uma política nacional de educação, articulada pelo Sistema Nacional de Educação com a finalidade de repercutir as diretrizes, proposições, estratégias e ações concretas para as políticas de Estado, cujo instrumento é o Plurianual, PPA 2024/ 2027, e, também, no Plano Nacional de Educação 2024-2034.

Considerações finais

O projeto do Ensino Médio do ano de 2017 está sendo implementado com algumas alterações alinhadas com as

demandas imediatistas do Mercado e das políticas neoliberais de um Estado mínimo para o Brasil.

De outro modo, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação, CONAE – 2-24, retoma a participação democrática e com ela a proposta de um currículo ampliado, com conteúdos críticos, científicos e contemporâneos atinentes aos “novos direitos difusos” por meio de conteúdos transversais condizentes com as dinâmicas da história da humanidade para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Os participantes da CONAE 2024, na etapa intermunicipal, evidenciaram a necessidade de um programa educacional, com financiamentos permanentes, contínuo e integrado para a realização das atividades com o tema Educação Ambiental na Educação Básica e também na Educação Superior.

Essa concepção de currículo nos remete às “obras curriculares contemporâneas” de Paulo Freire (2021; 2018), Rafael Yus (1998) e José Pacheco (2009; 2005) precisa ser garantida, e não diluída, nas metas e estratégias do principal instrumento balizador das políticas públicas: o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). Documento final. **CONAE 2024/Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília, DF, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81.ed. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz & Terra, 2018.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Trad. Zeljko Loparić. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os Pensadores)

PACHECO, A. J. Currículo: entre teorias e métodos. **4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2 a 4 de setembro de 2008. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, A.V.; SORRETINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A. (Org.). **Dossiê sobre o Desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022**. Brasília/DF: EAResiste, 2022.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. E. da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução de. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES TITULARES: INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA E ATUAÇÃO ACADÊMICA

Ana Paula Furtado Soares Pontes

UFPB

anaufpb@gmail.com

Maria da Salette Barboza de Farias

UFPB

runasvida@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar o perfil, as experiências prévias e a inserção profissional de professores titulares do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, realizada a partir da análise do currículo *lattes* e de entrevistas narrativas com professores titulares do Centro de Educação. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), e discutidos à luz dos estudos sobre o ciclo de vida dos professores de Huberman (2000). Os resultados indicam que os participantes possuíam experiências prévias em diversos campos, mesmo antes do ingresso na Instituição. Suas trajetórias profissionais na UFPB revelam experiências e inserções em diferentes campos de atuação.

Palavras-chave: Professores titulares; trajetórias profissionais; iniciação na carreira.

Introdução

O texto decorre de uma pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq e FAPESQ) da Universidade Federal do Paraíba, com foco na trajetória profissional de professores do Centro de Educação - CE. Teve por objetivo analisar o perfil, as experiências prévias e a inserção profissional de professores titulares na UFPB, considerando sua atuação em ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional.

Neste recorte do estudo, lançamos o olhar sobre os professores com tempo de docência superior a 16 anos de atuação na Instituição, que atingiram o último estágio de sua progressão funcional, passando à condição de professor(a) titular.

Para compreender suas trajetórias, recorreremos aos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida de professores, com perfis-tipo, sequências e fases, assim apresentadas: Entrada na carreira (tateamento); 2) Estabilização (consolidação de repertório pedagógico); 3) Diversificação (experiências e práticas) e questionamento (pôr-se em questão); 4) Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo (resistência à mudanças); 5) Desinvestimento (sereno ou amargo).

Segundo Alvarenga e Tauchen (2018), os ciclos profissionais são auto-eco-organizados, não sendo vivenciados de forma linear, havendo múltiplas possibilidades de percursos, o que pretendemos discutir com a continuidade da pesquisa.

O CE, *locus* de atuação dos(as) docentes da pesquisa, desempenhou um papel importante na trajetória profissional de cada um(a). Seu ingresso na carreira ocorreu entre 1977 e 2004, o que nos remete à criação desse Centro, em 1978, como parte da reorganização da estrutura da Universidade, num período em que o regime militar instaurado pelo golpe de 1964 começava a mostrar sinais de esgotamento (Machado et al., 2022).

Nesse período, sob o modelo institucional da Reforma Universitária nº 5.540/1968, investiu-se na expansão da UFPB, acompanhada pela diversificação de cursos, incluindo pós-graduação, e a criação de núcleos de pesquisa e serviços. Essa expansão se refletiu na formação dos 2.635 professores da Universidade, bem como a elevação de sua titulação. As transformações institucionais e históricas subsequentes impactaram as vivências acadêmicas dos(as) professores(as), enquanto, simultaneamente, suas atuações contribuíram para impulsionar as mudanças no próprio Centro.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de análise de currículo e de entrevista narrativa com sete (07) docentes titulares, realizadas em 2022, nas instalações do CE, em clima agradável com boa receptividade. As entrevistas foram transcritas e submetidas à apreciação pelos(as) docentes.

O processo de análise se pautou sobre as categorias: **perfil**; **experiências prévias** e **inserção profissional** em diversos campos de atuação na UFPB. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), procedendo-se sua codificação, categorias definidas, padrões, contrastes e significados subjacentes.

Discussão dos dados

Quanto ao **perfil dos sujeitos**, tivemos a participação de três (03) professoras e quatro (04) professores, com tempo de docência na UFPB variando de 18 a 45 anos, tendo dois professores ingressado no período da criação do CE e do Mestrado (anos 1978 e 1977), duas concursadas no mesmo ano, posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988 (ano 1992) e três ingressantes pós-LDB (entre os anos de 2002 e 2004).

Em relação à formação superior, apenas um docente não possuía licenciatura, sendo três licenciados em Pedagogia, dois em Ciências Sociais e um em Letras. Quanto à formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, predomina o mestrado em educação e o doutorado em ciências sociais. A maioria realizou seu estágio pós-doutoral fora do país e na área de ciências humanas.

Em relação às **experiências prévias**, identificamos que um professor e uma professora nunca atuaram na educação básica, e um outro docente apenas em contextos não formais e informais. Apenas duas docentes, ambas pedagogas, já haviam atuado na educação básica de forma mais consistente, em diferentes tipos de instituições.

Um dos professores atuou no ensino superior em instituições pública e privada, antecedida por sua atuação no campo da política partidária, nos movimentos sociais, estudantil e na pastoral da juventude. Ressaltou, ainda, a contribuição dessas inserções para a sua formação política e cultural, influenciando sua escolha pelas ciências sociais e a continuidade dos estudos com o doutorado em educação, o que possibilitou seu ingresso no CE.

É importante destacar que, somado a esse professor, foram três os docentes que tiveram experiência no campo da extensão antes do ingresso na UFPB nos movimentos sociais e sindicais, com depoimentos sobre suas atuações no campo da organização dos trabalhadores. Já outro docente atuou na área de jovens e adultos, investindo nesta área até o final da carreira.

Outras duas professoras se iniciaram no campo da pesquisa, tendo uma delas ressaltado que se formou como professora por meio da pesquisa, onde tem se destacado desde então. Segundo os registros, as experiências prévias diversas contribuíram para atenuar, em alguma medida, o “choque de realidade” característico da entrada na carreira (Huberman, 2000), além de favorecer a articulação dos saberes acadêmicos com as realidades da escola e da sociedade.

Quanto à **inserção profissional** dos(as) professores(as) em diversos campos de atuação na UFPB, todos(as) docentes atuam em programas de pós-graduação, a maioria em dois programas, sendo um professor e uma professora bolsistas produtividade do CNPq. Entretanto, em que pese todos(as) docentes atuem na pesquisa, um destacou também se identificar com a extensão, não fazendo uma sem a outra.

Todos(as) possuem histórico de atuação na gestão, com destaque para coordenação de departamentos e de cursos, além de representação institucional. As diferentes inserções geram processos, muitas vezes, marcados pela intensificação, conforme alertam Sguissardi e Silva Júnior (2009), com destaque para os riscos do produtivismo acadêmico na pós-graduação.

Considerações finais

Os resultados parciais da pesquisa apontam que os(as) docentes titulares possuíam experiências anteriores ao ingresso na UFPB bem diversificadas, poucas no campo do ensino, sendo identificadas duas inserções na educação básica, uma outra em contextos não formais e informais, e um apenas no ensino superior público e privado. Entretanto, três docentes atuaram em movimentos sociais, sindicais e em extensão, além de duas docentes, no campo da pesquisa.

Em relação à atuação acadêmica na UFPB, além do ensino (graduação e pós-graduação), todos(as) docentes atuaram na gestão e, alguns, em representação institucional. Apenas um docente destacou a identificação com a extensão, integrada à pesquisa.

Por fim, consideramos que as trajetórias profissionais revelam experiências diversificadas e inserções em diferentes campos de atuação. As opções e o investimento diversos dos(as) professores(as) em determinados campos e áreas de atuação se inscrevem no contexto de desenvolvimento da Instituição e do próprio Centro, considerando suas experiências prévias e oportunidades surgidas ao longo de sua trajetória profissional, caracterizada por continuidades e rupturas, que necessitam ser aprofundadas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa edições, 70,1977.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto, 2000.
- MACHADO, C J. S.; NUNES, M. L. S.; MACHADO, A. M. B. Ciclo de Debates sobre Educação Brasileira Contemporânea”: posições conflitantes acerca da educação na Universidade Federal da Paraíba (1979). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 21, n.

Contínua, p. e064, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-64. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/64740>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

TRANSFORMANDO CAMINHOS: EXPERIÊNCIA DA TURMA PILOTO NA CORREÇÃO DE FLUXO DE ALUNOS EM DISTORÇÃO IDADE-ANO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR/MA

Carolina Maximiniano Camêlo

Secretaria Municipal de Educação
carolinacamelo@hotmail.com

Chiara Maria Fernandes da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
chiaramfs@hotmail.com

Eliane Costa Ferreira Andrade

Secretaria Municipal de Educação
elianec-andrade@hotmail.com

Resumo

O presente relato de experiência descreve o ensaio da turma piloto de correção de fluxo escolar em uma escola no município de Paço do Lumiar/MA. O projeto, iniciado em 2024, visa corrigir a distorção idade-ano entre alunos matriculados no 4º e 5º anos do ensino fundamental. A proposta do projeto é testar estratégias pedagógicas, readequá-las conforme os resultados obtidos e promover a implementação em larga escala no município. O relato de experiência detalha o mapeamento dos alunos em distorção idade-ano, as entrevistas com familiares, o diagnóstico inicial dos alunos e as adaptações curriculares realizadas para garantir uma aprendizagem significativa. A partir da análise preliminar, já é possível observar avanços na fluência leitora de 16 dos 20 alunos, indicando que as estratégias pedagógicas estão surtindo efeito positivo.

Palavras-chave: Correção de fluxo escolar. Distorção idade-ano. Reclassificação escolar. Paço do Lumiar.

Introdução

A distorção idade-ano é um problema significativo nas escolas municipais das zonas rurais e urbanas de Paço do Lumiar/MA,

afetando, as escolas tanto de anos iniciais quanto finais. Esse problema se refere à defasagem entre a idade dos alunos e o ano escolar em que deveriam estar matriculados. Para enfrentar esse desafio, foi implementado o Projeto Piloto de Correção de Fluxo em uma escola de anos iniciais do município em questão, com o intuito de readequar estratégias pedagógicas e promover uma aprendizagem eficaz e inclusiva para os

alunos. O relato aqui apresentado descreve o ensaio da turma piloto de correção de fluxo destinada aos alunos dos 4º e 5º anos, além de avaliar os impactos iniciais do projeto.

O contexto educacional em Paço do Lumiar é alarmante, como revelou um mapeamento realizado entre fevereiro e março de 2024 pelo departamento de Correção de Fluxo da SEMED, que identificou cerca de 291 alunos com defasagem escolar superior a dois anos nos anos iniciais do ensino fundamental. Estudos, como o de Nazari (2012), destacam que a distorção idade-ano compromete o desenvolvimento acadêmico, afeta a autoestima dos alunos e onera o sistema educacional público no Brasil, aumentando os custos. Diante dessa realidade, há uma necessidade urgente de intervenções que visem reverter esse cenário e reduzir os índices de abandono escolar, que tendem a crescer com o avanço da defasagem escolar.

Portanto, a implementação de iniciativas como o Projeto Piloto de Correção de Fluxo deve ser compreendida como parte de uma estratégia mais ampla de transformação educacional. Além de apresentar os resultados iniciais, este relato enfatiza a importância de um acompanhamento contínuo e da formação de uma rede de apoio que envolva a Secretaria de Educação do Município de Paço do Lumiar, educadores, gestores e a comunidade familiar. Somente com a colaboração entre esses atores será possível criar um ambiente escolar inclusivo, que promova uma aprendizagem significativa e assegure que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial.

Metodologia

A metodologia do projeto priorizou escolas com o maior número de alunos em distorção idade-ano, com base em um mapeamento realizado com as escolas urbanas e rurais do Ensino Fundamental do Município de Paço Lumiar\MA. Com base na análise do levantamento realizado foi escolhido uma escola dos anos iniciais como piloto para iniciar as ações. Dessa forma, uma turma de 20 alunos iniciou suas atividades em 02 de setembro de 2024, focada em acelerar o aprendizado e possibilitar a reclassificação ao final do ano letivo, conforme o progresso individual, em conformidade com o artigo 24 da LDB 9394/96.

A metodologia adotada foi o estudo de caso que envolve uma investigação detalhada e aprofundada de um fenômeno dentro de seu contexto real. De acordo com Gil (2019), a aplicação dessa metodologia envolve descrever o contexto, os objetivos, as práticas pedagógicas adotadas e os resultados observados. Nesse sentido, ela se revela ideal para explorar a implementação de uma sala de correção de fluxo escolar.

Assim, antes do início das atividades, foram realizadas entrevistas com as famílias para identificar as causas da defasagem escolar, e foi identificado: o abandono, as dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas, problemas socioeconômicos e as consequências da pandemia da COVID-19, que ampliou as desigualdades educacionais idade-ano. Em conformidade com Pereira (2021), esses fatores citados influenciam na distorção idade-ano. A compreensão dessas causas é fundamental para criar intervenções que levem em conta o contexto social dos alunos.

Em seguida, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para identificar competências em leitura, escrita e matemática, a fim de promover uma intervenção mais eficaz que promova uma aprendizagem colaborativa, conforme sugerida por Carvalho (2021). A matriz curricular foi adaptada para priorizar habilidades práticas, como leitura e operações matemáticas, seguindo a recomendação de Saviani (2013), que defende a educação voltada

para o desenvolvimento de habilidades aplicáveis à vida cotidiana. Além das competências acadêmicas, as atividades também focam nas habilidades socioemocionais, “essenciais para a autoestima dos alunos”, conforme afirma Goleman (2020, p. 34). A implementação do projeto representa uma oportunidade de transformação, oferecendo suporte acadêmico, emocional e social, crucial para uma trajetória escolar mais positiva e bem-sucedida.

Discussão e Avaliação dos Dados

A avaliação dos dados e resultados acontece de forma contínua e sistemática, com critérios pré-estabelecidos de desempenho. A cada 15 dias, os professores aplicam atividades de verificação de fluência leitora e resolução de problemas matemáticos. Perrenoud (1999, p. 89) enfatiza que a “avaliação formativa é essencial para o sucesso de projetos de aceleração de aprendizagem”.

Após um mês, observaram-se avanços significativos na fluência leitora e no domínio das habilidades matemáticas. Dos 20 alunos matriculados na turma piloto, 16 apresentaram progresso notável, com alguns já alcançando níveis esperados para seus anos de origem. Freitas (2022) discorre que esse avanço se deve ao ambiente acolhedor e às estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais.

Embora estejamos no início da implementação, os resultados são perceptíveis quando avaliamos o avanço dos alunos e seu envolvimento nas atividades propostas. Portanto, há desafios a superar, como o envolvimento das famílias e a escassez de material didático adequado para o público alvo.

Considerações finais

A experiência da turma piloto de correção de fluxo, mostra-se promissora, com resultados positivos já observados. O sucesso inicial reforça a viabilidade de expansão do projeto para outras

escolas da rede municipal. Contudo, é necessário que a avaliação seja constante e que as estratégias sejam ajustadas conforme o progresso dos alunos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal n. 13.005/2014, ainda em vigência, aborda o enfrentamento à idade-ano, abandono escolar, redução das desigualdades e valorização da diversidade. A Meta 2 propõe garantir que 95% dos alunos concluam o ensino fundamental na idade adequada, focando na idade-ano. A Meta 5 assegura a alfabetização de todas as crianças até ao 2º ano do ensino fundamental. Já a Meta 7 busca promover a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem em todas as etapas e modalidades.

Assim, a implementação de projetos como este exige o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, incluindo a Secretária Municipal de educação de Paço do Lumiar, sua regularização perante o Conselho Municipal de Educação, adaptações documentais através da Inspeção escolar e suas políticas que visam a equidade educacional. Com continuidade e acompanhamento, espera-se que o projeto piloto sirva de base para uma política de correção de fluxo eficaz, contribuindo para a redução da distorção idade-ano e garantindo uma educação de qualidade para todos.

Referências

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília, 2014.

CARVALHO, A. M.P. **Programa de Correção de Fluxo no município de Rio das Ostras/Rj: práticas docentes no**

enfrentamento à distorção idade-ano. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2021.

FREITAS, A. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para todos**. Editora Inclusão, 2022

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

Lopes, J. J. M. (2020). **Metodologia qualitativas em educação**: Um breve percurso de origem. Revista ces, juiz de fora, v. 14, n. 2, p. 32-42

NAZARI, J. **Programa de aceleração de Estudos da rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. Universidade Federal de Uberlândia,. Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13923/1/Juliano%20Nazari.pdf>. Acesso em: 25 setembro. 2023.

PEREIRA, S. R. **O impacto das condições socioeconômicas na defasagem escolar: Um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, p. 112-126, 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regularização das aprendizagens – Entre duas lógicas** . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRANSPORTE ESCOLAR RURAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES RURAIS NO MARANHÃO: UM ESTUDO SOBRE O DECLÍNIO DE ESCOLAS RURAIS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Isabel Cristina de Oliveira Santana Silva

UFMA

cristina.isabel@discente.ufma.br

Antônio Alves Ferreira

UFMA

as.alves@ufma.br

Resumo

Este trabalho investiga o transporte escolar no Maranhão como uma ferramenta de inclusão e permanência dos estudantes rurais, destacando políticas públicas implantadas pelo Estado. A análise baseia-se no declínio de escolas rurais e na crescente dependência do transporte escolar. Dados do Censo Escolar de 2022 e 2023 mostram uma redução no número de escolas rurais de 7.226 para 7.120. As políticas públicas, como o PEATE (Lei nº 10.231/2015) e a Cartilha do Transporte Escolar (2021), destacam-se como essenciais para garantir o direito à educação dos estudantes rurais, conforme previsto na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Palavras-chave: transporte escolar, inclusão educacional, políticas públicas

O transporte escolar desempenha um papel crucial na garantia do acesso à educação para crianças e adolescentes da zona rural, especialmente em estados como o Maranhão, onde grandes distâncias e a redução de escolas rurais impõem desafios adicionais. A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 208, VII, garante a oferta de transporte escolar como um dos direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental, assegurando o acesso ao ensino por meio de

programas suplementares. Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça a obrigação do Estado de assegurar as condições necessárias para que os alunos permaneçam e concluam sua educação básica, o que inclui o fornecimento de transporte para aqueles que vivem em áreas rurais.

Ao longo da última década, o Maranhão passou por uma significativa redução no número de escolas rurais, o que aumentou a necessidade de políticas de transporte escolar para garantir que os estudantes dessas áreas tenham acesso à educação. Em 2013, o Estado contava com 9.187 escolas rurais, número que caiu para 7.120 em 2023. No mesmo período, as escolas urbanas aumentaram ligeiramente, de 3.102 para 3.163 escolas. Essa mudança demográfica e estrutural reflete a migração de alunos da zona rural para escolas urbanas, reforçando a necessidade de transporte escolar eficaz.

Este estudo busca compreender o impacto do transporte escolar na educação rural e nas políticas públicas, como o Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar (PEATE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). O problema de pesquisa concentra-se nas dificuldades enfrentadas nas políticas implementadas para superar essas barreiras, garantindo o direito constitucional à educação e à permanência na escola.

Metodologia

Este estudo utiliza uma análise documental baseada em dados do Censo Escolar de 2022 e 2023, disponibilizados pelo INEP, além de informações do portal QEdú sobre o Maranhão. A análise examina o número de escolas e matrículas em zonas urbanas e rurais, com foco na redução das escolas rurais e o consequente aumento da dependência dos estudantes rurais em relação ao transporte escolar. Também são consideradas as políticas públicas instituídas pela Lei nº 10.231/2015, que criou o PEATE, complementado pelo PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar) e o Programa Estadual de Apoio ao Transporte

Escolar Indígena (PEATEIND). O estudo ainda utiliza a Cartilha do Transporte Escolar (2021), documento estadual, para compreender as normas de segurança e a prestação de contas desses programas.

Discussão dos Dados

Entre 2022 e 2023, houve uma diminuição no número de escolas rurais no Maranhão, passando de 7.226 para 7.120. A queda é ainda mais acentuada quando comparada aos números de 2013, quando o estado possuía 9.187 escolas rurais. Essa diminuição significativa, de mais de 2.000 escolas em uma década, resulta em um deslocamento dos estudantes da zona rural para as escolas urbanas, que, ao longo dos últimos 10 anos, mantiveram uma leve estabilidade (de 3.102 para 3.163 escolas).

Essa migração, conforme mostram os dados do Censo Escolar (2022 e 2023), impacta principalmente o ensino médio, onde 94,8% das matrículas estavam em escolas urbanas em 2022, número que se manteve elevado em 2023. Além disso, 96% dos alunos da zona rural são atendidos pela rede pública, o que evidencia o papel fundamental das políticas públicas voltadas para a educação rural e consequentemente para o transporte escolar. Com o fechamento de escolas rurais, o transporte escolar se torna ainda mais essencial para garantir o acesso à educação, conforme preconizado na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Em 2024, o Maranhão já recebeu mais de R\$ 54,7 milhões para o transporte de estudantes das áreas rurais, beneficiando cerca de 286,8 mil alunos usuários do transporte escolar. Esses investimentos são fundamentais para a manutenção do transporte escolar e para assegurar que os alunos da zona rural tenham condições adequadas de acessar as escolas urbanas.

A Cartilha do Transporte Escolar (2021) destaca que os veículos utilizados devem atender a normas rigorosas de segurança, com vistorias regulares. Os programas PEATE e PEATEIND, implementados pela Lei nº 10.231/2015 e Lei nº

10.679/2017, fornecem suporte financeiro aos municípios para garantir o transporte de alunos do ensino médio e de estudantes indígenas residentes na zona rural. Esses programas são essenciais para atender à demanda crescente por transporte escolar devido à redução das escolas rurais.

Importância do Transporte Escolar para Inclusão e Permanência

O transporte escolar não é apenas um meio de deslocamento, mas uma ponte para a educação e a cidadania. Para muitos alunos que vivem em áreas rurais, o transporte escolar é a única maneira de frequentar a escola. A falta de transporte adequado pode levar ao abandono escolar, especialmente em áreas de difícil acesso, onde as distâncias até as escolas urbanas são significativas.

O fornecimento de transporte escolar seguro e eficiente é, portanto, crucial para a inclusão educacional. Ele permite que os alunos não apenas acessem a educação, mas também permaneçam e concluam seus estudos. O abandono escolar é preocupação constante, e políticas públicas voltadas para o transporte escolar desempenham um papel fundamental na retenção dos estudantes.

Apesar dos avanços no Maranhão, a redução das escolas rurais e o aumento da dependência do transporte escolar exigem um investimento contínuo e a criação de novas políticas públicas que possam atender à crescente demanda. É necessário avaliar se os investimentos no transporte escolar estão evoluindo na mesma proporção que a diminuição das escolas rurais, para garantir que nenhum aluno seja excluído do sistema educacional.

Considerações Finais

A análise aponta que o transporte escolar é uma ferramenta essencial para garantir a inclusão e permanência dos estudantes da zona rural no Maranhão, especialmente em um contexto de redução no número de escolas rurais. As políticas públicas de transporte escolar, como o PEATE e o PEATEIND, têm

desempenhado um papel crucial na manutenção do acesso à educação para esses alunos, mas ainda há muito a ser feito para expandir e melhorar esses serviços.

O declínio das escolas rurais, associado à migração dos alunos para as zonas urbanas, reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o transporte escolar eficiente, seguro e acessível para todos os alunos, conforme determina a Constituição e a LDB. A manutenção e ampliação dessas políticas são fundamentais para garantir o direito à educação e promover a inclusão social e educacional, especialmente para as populações mais vulneráveis.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2022 – Resumo Técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2023 – Resumo Técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MARANHÃO. Cartilha do Transporte Escolar. Governo do Estado do Maranhão, 2021.

MARANHÃO. Lei nº 10.231, de 24 de abril de 2015. Dispõe sobre o transporte escolar no estado do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, MA, 2015.

MARANHÃO. Lei nº 10.679, de 15 de setembro de 2017. Estabelece normas sobre o transporte escolar para alunos da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, MA, 2017.

QEdu. **Censo Escolar Maranhão, 2023**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/21-maranhao/censo-escolar>. Acesso em: 20 out. 2024.

TURMA MULTISSERIADA E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: O CASO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTONINHO BALDEZ EM SÃO LUÍS-MA

Adriana Loiola do Nascimento

Universidade Estadual do Maranhão
adriana.nascimento1@prof.edu.ma.gov.br

Dilamar Viana da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
dila.hiroh2021@gmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra

Universidade Estadual do Maranhão
leonardo.coimbra@ufma.br

Resumo

Este trabalho busca analisar a prática de alfabetização e letramento em uma turma multissérie. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, realizada em uma turma multisseriada da Unidade de Educação Básica Antoninho Baldez, no ano de 2024. Trata-se de uma escola municipal, que está localizada no bairro Igarau, zona rural da cidade de São Luís-MA. Utilizamos como procedimentos metodológicos a observação direta e a entrevista semiestruturada. Com relação a alguns achados, percebe-se, na fala da professora entrevistada, que a prática alfabetizadora em turmas multissérie é desafiadora, considerando as difíceis realidades que se apresentam no decorrer do processo de alfabetização e letramento desses estudantes. Tais desafios vão desde a falta de estrutura escolar e pedagógica, passando pela formação do professor, até a difícil tarefa de alfabetizar alunos numa mesma turma com faixas etárias diferentes. Constatamos, ainda, que mesmo diante das dificuldades, a professora conjuga metodologias que se adequem a realidade vivenciada, a fim de contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-Chave: Alfabetização. Ensino. Aprendizagem. Turmas multisseriadas.

Introdução

Turmas multisseriadas, ainda são realidades em muitas instituições de ensino, principalmente nas zonas rurais. Por serem regiões de difícil acesso as escolas rurais geralmente recebem reduzido número de matrículas em comparação as escolas urbanas, o que justificaria a união das turmas. Elas são caracterizadas pela heterogeneidade, por alunos de séries e de idades diferentes, que dividem sala com o mesmo professor.

Ocorre que nessas classes, as práticas alfabetizadoras se dão em um contexto ainda mais desafiador ao se considerar as diferentes faixas etárias diversas dos estudantes. Segundo Leal (2005, p. 91), “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”, se configura como uma das habilidades mais desafiadoras para o professor.

Nesse sentido, este estudo objetiva analisar práticas de alfabetização em uma turma multissérie, nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando os desafios e possibilidades encontradas no processo de alfabetização e letramento dos estudantes em tais turmas.

Concepção de alfabetização e letramento

O processo de alfabetização corresponde, segundo Soares (2003), a aprendizagem de um sistema de representação, que envolve signos (grafemas) e sons (fonemas). De acordo com a autora, os signos não codificam os sons da fala, mas os representam. Soares (2003) afirma, ainda, que o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, o que caracteriza a especificidade desse processo, ao mesmo tempo em que destaca a importância de que este seja desenvolvido num contexto de letramento.

No que diz respeito ao conceito de letramento, Soares (2020, p. 63) aponta que esta é uma palavra de origem recente, introduzida na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais

de duas décadas, e que se atribui ao seu surgimento “a necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Nessa perspectiva, compreende-se o processo de alfabetização e letramento como processos indissociáveis, mas que apresentam suas especificidades.

A Alfabetização e as turmas multisseriadas: desafios e possibilidades

As turmas multisseriadas são caracterizadas por apresentarem, em sua constituição, estudantes de séries (anos) diferentes, onde o processo de desenvolvimento das habilidades não é o mesmo, tendo em vista os diferentes contextos em que essas turmas são construídas.

O/a professor/a multissérie precisa organizar seu planejamento, levando em consideração duas ou até mesmo três turmas, para as quais leciona ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ou seja, mesclar os conteúdos comuns as duas ou três séries (anos), deixando secundárias as especificidades de cada turma. Isso reflete na aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização, onde as particularidades de cada estudante precisam ser consideradas.

Outro aspecto a ser observado é a diversidade de idades presentes nas turmas multisseriadas. Na turma regular geralmente os alunos possuem a mesma faixa etária e níveis semelhantes de aprendizagem, o que pode não ocorrer nas turmas multiciclos. Contudo, essa diversidade de idades existentes nas turmas multiciclos, denota um sentido colaborativo no percurso de alfabetização dos estudantes, já que favorece a interação entre os discentes.

Destacos ainda, a importância de formações continuadas, tanto a nível escolar (interno), quanto a nível de secretaria municipal de educação (externo), para a realização de debates

sobre os níveis de aprendizagem e metodologias de ensino nas turmas multisséries.

Metodologia: caracterização da pesquisa

Pesquisa-ação, de campo, com aplicação de entrevista semiestruturada e observação das práticas docente em uma turma multissérie. A pesquisa iniciou-se na fase exploratória com o levantamento de questões, delimitação do problema e percurso metodológico. Por ser uma pesquisa exploratória, foi realizada como forma de conhecer mais sobre as formações docentes (inicial e continuada) e as práticas alfabetizadoras voltadas para as turmas multicitos.

Sobre a coleta de informações por meio da observação, Richardson (2008) afirma que um dos principais pontos positivos da utilização da observação é a possibilidade de o pesquisador obter informações no momento em que ocorre o fato. A entrevista semiestruturada, foi antecipadamente elaborada, abrangendo os seguintes temas: alfabetização, formação e capacitação docente, planejamento pedagógico, materiais de apoio pedagógico para as turmas multisseriadas e seus desafios.

Como cenário da pesquisa, temos a turma multisseriada da UEB Antoninho Baldez (1º, 2º e 3º anos); escolhida por conceber os primeiros anos de alfabetização do Ensino Fundamental- Anos Iniciais; e a prática pedagógica alfabetizadora de sua professora é alvo de reflexões. A professora participante do trabalho (professora multissérie do 1º, 2º e 3º anos), será aqui representada pelo nome fictício⁵ de Jasmim. Ela tem formação em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

Turmas multissérie e alfabetização: alguns achados

A professora relata que antes da U.E.B. Antoninho Baldez, nunca tinha atuado em turmas multisséries. A mesma assegura que gostaria de receber orientações de como proceder em tais turmas.

Aqui destacamos a importância da formação continuada para a prática docente multissérie. As principais dúvidas surgem em relação à organização didática: seleção de conteúdos, registro de cadernetas, acompanhamentos e avaliações. O acompanhamento pedagógico poderia suprir as dúvidas, relatam os professores.

Com relação à prática alfabetizadora a professora pontua as dificuldades encontradas no processo, destacando o baixo nível de assiduidade de alguns estudantes como elemento contribuidor para que estes não desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita, próprias de cada etapa.

Sobre sua compreensão acerca de como concebe a alfabetização, destaca que esta, é um processo onde o estudante concebe as primeiras noções de letras e também dos sons dessas letras. No desenvolvimento desse processo não considera interessante o trabalho com sílabas isoladas. Enfatiza a importância do texto em sala de aula, e pontua que obteve bons resultados a partir do seu uso, o que deu mais sentido ao processo de alfabetização dos estudantes.

Considerando que sua sala de aula é composta por alunos em idades e anos de escolaridade diferentes, as atividades, na maioria das vezes xerocopiadas, são as mais utilizadas no processo de alfabetização das crianças. O livro didático é citado pela professora como um recurso que na maioria das vezes não atende as reais necessidades dos estudantes, pois contempla tarefas que não se adequam ao nível de conhecimento e desenvoltura das crianças. Segundo a professora são atividades consideradas complexas para a realidade dos estudantes.

Tecendo algumas considerações

É evidente que a pequena quantidade de alunos por turmas não seria motivo para adesão de turmas multisseriadas ou causaria algum problema para o desenvolvimento do processo de ensino, ao contrário seria a solução, pois fica fácil compreender que o trabalho pedagógico se evidencia de maneira mais eficaz em uma turma com uma menor

quantidade de alunos, visto que o professor pode acompanhar com maior proximidade as particularidades de cada um.

Ao analisarmos o processo de alfabetização e letramento no contexto das turmas multissérie, considerando as práticas do professor alfabetizador, percebemos que o processo apresenta demandas específicas em decorrência de diferentes elementos que formam o contexto de construção das turmas multissérie. Verificamos a alfabetização e o letramento, como processos distintos, mas complementares, que se dão na utilização de diferentes textos em sala de aula, expostos em forma de cartazes e utilizados a partir da vivência social dos estudantes.

Referências

- CORRÊA, Sérgio. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalhos e múltiplos saberes. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando** Amazonas. 2ª ed. Belém- PA: EDUEPA, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Vigência de Jean Piaget**. Buenos Aires, Argentina: Siglo, XXI, 1999.
- LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola**. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. (org.) Artur Gomes Morais / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RICHARDSON, R. Et AL. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, v. 9, n. 52, p. 15- 21, 2003.

UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS DÉCADAS DE 1980-1990¹

Tauana Tamires da Rocha Silva

Universidade Federal de São Paulo

tauana.rocha@unifesp

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

Universidade Federal do Piauí

mariajesus34533@gmail.com

Resumo

O trabalho tece considerações sobre os primeiros estudos voltados a compreensão da representatividade do negro nos livros didáticos e, como é colocado a pessoa preta na literatura didática através de sua estrutura textual, imagens e ilustrações em livros da educação básica entre as décadas 1980-1990, com objetivo de levantar uma visão crítica de como a educação faz uso do material didático com viés instrumental de ideologia da classe dominante brasileira através do uso do currículo. Teve como suporte bibliográfico as discussões de autores como Silva (2011), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003), Skidmore (1991), Negrão (1988) entre outros. As análises mostram que por muitas décadas o livro didático não se propôs a ter preocupação e cuidado com a imagem representativa da pessoa negra, estando a favor da elite brasileira e contribuindo para a não construção de uma identidade própria destas pessoas. Conclui que, a partir dos anos 1990, há uma desmistificação caricatural dos personagens negros, presentes no conteúdo dos livros didáticos.

Palavras-chave: Educação; discriminação racial; livro didático; currículo.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Introdução

Quando o ensino brasileiro foi pensado, o livro didático foi elaborado com base na ideologia da classe branca. A conduta presente em espaços educativos fortaleceu a ideologia da classe burguesa que carregava méritos necessários para a construção de uma sociedade brasileira perfeita e de boa conduta. O objetivo educacional se estendia na branquitude da população periférica para fortalecer a construção de uma sociedade pura.

Analizando o livro didático no período de 1980 a 1990, visualiza-se o racismo nos textos e imagens. Vale considerar as duas dimensões dadas por Essed (1991) ao conceituar o racismo: dimensão estrutural e a ideológica. Para a autora, racismo é “uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior” (Essed, 1991, p. 174). As diferenças são utilizadas em prol de interesses da classe socioeconômica dominante, com fundamentos de exclusão dos membros que pertencem aos grupos inferiores, retirando-lhes o acesso a recursos culturais, materiais e não materiais, desconstruindo suas identidades e ignorando-os como sujeitos sociais. Vale destacar que o livro didático atuou como instrumento com falas preconceituosas, tornando-se um parâmetro para constituir uma sociedade desigual, dando ao negro o lugar de marginalização.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende discutir sobre a representação social do negro no livro didático entre os anos 1980 e 1990, que teve como caráter o enaltecimento da sociedade branca como superior, que por longos anos buscou o desenvolvimento do branqueamento tanto em características físicas, como em ações práticas na vida cultural e nos comportamentos sociais. Nessa perspectiva, o livro didático enquanto material de auxílio no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e na formação cultural, se caracterizou como um objeto discriminador e

excludente da comunidade negra, desencadeando uma educação que não problematizou e combateu o racismo no espaço educacional.

Metodologia

De abordagem qualitativa (Minayo, 2009), a pesquisa que utiliza o delineamento bibliográfico, que segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No que concerne ao tratamento da coleta de informações, a abordagem qualitativa é fundamental, pois visa compreender, através da análise e interpretação do material escolhido, as diversas nuances explícitas ou implícitas que compõem o *corpus* do estudo (Richardson, 2008). Nessa perspectiva, o trabalho apoia-se nas discussões acerca da temática de autores como Silva (2011), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003), Skidmore (1991), Negrão (1988), dentre outros, como base fundante para o desenvolvimento do texto.

O racismo nos livros didáticos: uma análise das décadas de 1980 e 1990

Os primeiros estudos enunciando os preconceitos e estereótipos raciais no livro didático acontecem na década de 1950 sobre influência da então escola de São Paulo, liderada pelo sociólogo Florestan Fernandes que contava com a participação de figuras como Noemi Silva, Fernando Henrique Cardoso, Tales de Azevedo; a geração de cientistas sociais, quase todos de pele branca; e os militantes afro-brasileiros, como esclarece Skidmore (1991). Posteriormente, esses estudos foram evidenciados com a pesquisa de Leite (1950) intitulada “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”. Em sua pesquisa não há a explicitação de preconceito racial, mas por outro lado, traz falas de indício de atos discriminatório contra a figura negra na estrutura do material e pela falta de representação de personagens

negros como integrantes da sociedade. A representação do negro acontece inferior à do branco, nota-se que a postura do negro é tratada com menosprezo e a dignidade que lhes é direcionada é a de piedade. O personagem branco é belo, angelical, genuíno, digno de pertencer a sociedade (Leite, 1950).

O que se identifica na literatura é uma relação entre os grupos iguais, equiparado no sentido que o autor do material tendo a cor de pele branca, escreve ao público que lhe assemelha sendo ele formado por crianças brancas de classe média. Logo, a criança negra fica excluída, de forma que suas vivências e desejos não pertence à literatura didática. Nessa medida, “é esta dualidade desigual-igual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistem com representações discriminatórias de personagens” (Negrão, 1988, p. 57). Assim, o preconceito estabelecido na literatura infantil se justifica à medida que as obras são produzidas com objetivos de educar crianças brancas.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 133), ao analisar as pesquisas realizadas durante os anos 1970 e 1980 apontam que o racismo ao negro está presente no material de leitura como uma concepção latente do preconceito racial que expressando-se “em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX”.

Assim, o livro didático não se pauta somente em mostrar uma imagem estereotipada e deteriorada do negro, mas tem como pressuposto a interlocução do leitor branco colocando-o no cenário como objeto central da educação. Apreende-se, portanto, que a literatura didática foi elaborada visando atendimento a categoria do aluno branco, enfatizando o papel da escola como “reprodutora das discriminações existentes na sociedade contra determinadas categorias étnico-raciais” em virtude de uma classe social elevada categoricamente (Pinto, 1992, p. 42). Assim, o livro pode ser classificado como objeto que proporcionou a desvalorização da comunidade negra dentro da escola, tornando-se um aparelho ideológico da classe dominante que muito favoreceu a

discriminação e formação de pretos e mulatos como pessoas sem valores históricos e culturais na sociedade.

Estudiosa e militante do Movimento Negro Unificado (MNU), Silva (2011) vem realizando pesquisas sistemática sobre como aconteceu e se estruturou o racismo nos livros. Segundo a autora, análises em livros didáticos na década de 1990 realizados com objetivo de investigar as transformações sociais do negro e fazendo comparativo com a década de 1980, embasada em pesquisas anteriores revela o seguinte parâmetro: “livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma” (Silva, 2011, p. 13).

No material dos anos 1990, analisado pela supracitada autora, já se percebe algumas mudanças no tratamento aos personagens negros. Estes nem sempre são ilustrados de forma caricatural, são identificados por nomes próprios e não mais por sua etnia, estão inseridos em um determinado contexto familiar e não são mais associados a animais como porcos e macacos para exemplificar, são associados ao sentido de sujeito como ser humano. Quanto aos papéis sociais, antes entendidas como subalternas, pois lhes restavam apenas esse espaço, cede lugar a atividades diversificadas, e o personagem branco já é integrado a atividades subalternas. Os pequenos vão à escola, e constroem amizades com outras crianças que não pertencem a sua etnia (Silva, 2011).

Ao analisar os estudos sobre livros didáticos com apoio teórico em Silva (2011), Oliveira (2001) e Pinto (1992), ao final da década de 1990, identifica-se uma abordagem positiva do negro com uma maior frequência da sua representatividade, evidenciando situações históricas que estes tiveram participação. Essa “preocupação” de dar visibilidade aos negros decorre das críticas recebidas. No entanto, a contextualização elaborada para esse personagem preto continua embasado na sua inferioridade com uma linguagem de figuras, imagens e falas restritivas, individuais e simplificadas. Silva (2011) relata uma diminuição da associação de animais pretos e/ou com cores corporais mais escuros ou não

serem vistos como animais desejáveis quanto à comparação a ilustrações de pessoas negras, como um avanço no ganho do espaço didático e valorização quanto aos traços físicos.

Considerações finais

Muitos movimentos antirracistas lutam por reconhecimento social, histórico e cultural. Uma luta contínua que adentra nos diversos espaços em busca de reafirmarem a identidade negra. A escola é um espaço de luta que, por vezes, em momentos da história se encontrou dando alicerce a mecanismos que dissiparam atitudes discriminatórias raciais. Constata-se uma luta paulatina para se ganhar espaço e voz na educação. O livro didático como um material pedagógico por décadas esteve a favor da elite brasileira com princípios da ideologia do branqueamento de uma hegemonia.

Contudo, a sociedade tem mudado seus comportamentos dando atenção para as lutas de reivindicações dos movimentos negros. Essas lutas atingiram a forma de articulação do planejamento do livro didático quanto à desmistificação caricatural dos personagens pretos e mestiços, principalmente a partir dos anos 1990. Se enxergar e se sentir incluído é de suma importância para toda criança, principalmente para aqueles que por séculos lhes foram negados o direito de compreensão da sua identificação histórica na sociedade.

Referências

- ESSED, P. **Understanding everyday racism: interdisciplinary theory**. Londres: Sage, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas SA, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLIVEIRA, M. A. de. **O negro no ensino de história**: temas e representações, 1978-1998. 2001. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PINTO, R. P. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Edu. e Pesq.** São Paulo: USP, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SKIDMORE, T. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

UMA CONVERSA SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ORIUNDAS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Vanderléia Almeida da Silva

Uneb/Epods/Bahia
vanderleiaalmeida76@gmail.com

Camila Silva Santos

Uneb/Epods/Bahia
camila9185@icloud.com

Marcia Torres Neri Soares

Uneb/Epods/PPGIES/Bahia
E-mail: mtsoares@uneb.br

Resumo

O presente texto origina-se da participação no Edital nº 019/2023 da Universidade do Estado da Bahia de Bolsas de Iniciação Científica (IC) e de Iniciação Tecnológica (IT) e tem por objetivo apresentar alguns resultados do projeto intitulado “Uma incursão sobre currículo escolar e deficiência: produções acadêmicas e interfaces com o município de Serrinha-BA”. A pesquisa desenvolvida entre os anos de 2023 e 2024, atualmente em fase final de análise dos dados, oportunizou entrelaçar o referencial teórico acerca do currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência, bem como reconhecer condições locais identificadas durante a pesquisa. Com base no estudo é possível reafirmar a importância da temática e suas possibilidades de ampliação. Além disso, destaca-se a relevância de atividades de IC para formação inicial das estudantes envolvidas.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Deficiência. Iniciação Científica.

Introdução

A discussão curricular permite (re)pensar as possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, afinal são variadas as estratégias e formas de organização,

planejamento e avaliação, de modo a oportunizar condições de acesso e desenvolvimento de estudantes com diferentes características no currículo escolar. Esta é, portanto, a temática de centralidade das pesquisas desenvolvidas por nós na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) *Campus XI*, Serrinha-BA, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods).

Tendo em vista a relevância dessa discussão, o presente texto origina-se da participação no Edital nº 019/2023 da Uneb de bolsas de Iniciação Científica (IC) e de Iniciação Tecnológica (IT) e tem por objetivo apresentar alguns resultados do projeto intitulado “Uma incursão sobre currículo escolar e deficiência: produções acadêmicas e interfaces com o município de Serrinha-BA”.

Para fins de organização, além desta Introdução, este texto apresenta a Metodologia com Discussão dos Dados e Conclusões. Esperamos oportunizar o contato com dados extraídos da pesquisa e ampliar nossas próprias análises do estudo e, quiçá, inspirar outras investigações.

Metodologia e Discussões dos Dados

O problema de pesquisa define-se pelas orientações curriculares concernentes à inclusão educacional de estudantes com deficiência, no município de Serrinha-BA e suas contribuições para a promoção de diálogos acerca das condições de inclusão educacional. De abordagem qualitativa, toma a análise documental como caminho metodológico e as interlocuções decorrentes para a realização de futuras pesquisas interventivas (Pereira, 2019, p. 29).

Para encontrar informações sobre o currículo da educação pública do município de Serrinha-BA¹, foi acessado o *site*² da

¹ Serrinha é um município brasileiro do estado da Bahia, localizado na mesorregião do Nordeste Baiano e microrregião de Serrinha, a 173 km de Salvador e numa altitude de 379 metros em relação ao nível do mar. Informações disponíveis em <https://gpepods.weebly.com/conheca-serrinha.html> Acesso em 28 set. 2024.

² <http://www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/paginainicial>

prefeitura municipal, entretanto este não apresenta aba específica com informações esperadas a respeito do currículo escolar do município.

Ao notar a lacuna existente no campo das publicações, foi explorado o *Google Acadêmico*³, entre os anos de 2019 a 2020, utilizando os descritores relacionados à inclusão e currículo escolar da rede municipal de Serrinha. Com base na busca, foram localizados três trabalhos. O de Cardoso (2014) intitulado *Formação docente em libras mediada por experiências no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo no CAMPUS XI UNEB-SERRINHA*, todavia na ferramenta de buscas, não foi possível ter acesso ao texto.

Por seu turno, o trabalho das autoras Neves e Medeiros (2023) *Refletindo o currículo na resignificação dos saberes para alunos diferentes* apresentou como dados a proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP-UFRN), destacando a importância da resignificação do currículo e da formação de professores para atender adequadamente crianças com Necessidades Educacionais Específicas.

Com a continuidade da busca encontramos um trabalho da licenciada em Pedagogia pela Uneb Campus XI-Serrinha-BA e sua orientadora (Santos e Soares, 2023). O texto intitulado: *A inclusão com deficiência à luz dos diálogos sobre a formação docente: reflexões para o currículo escolar* discutiu sobre a formação inicial e continuada dos professores e o trabalho com estudantes com deficiência.

Deste modo, pela escassez de estudos, a procura se estendeu a análise das leis da Câmara Municipal de Serrinha-BA. Na análise foram encontrados textos referentes à educação, mas poucas inserções pertinentes à educação especial/currículo. Em 1991, a Lei nº 396 autoriza o Poder Executivo a abrir crédito Especial para Educação Especial (Serrinha, 1991).

Já a Lei nº 529/1998 dispôs sobre o Regimento Escolar Comum das Unidades Escolares de Educação Básica do Município de

³ <https://revista.lapprudenes.net/CM>

Serrinha e outras providências (Serrinha, 1998). Apesar disso, a inclusão e educação especial não são citadas.

Em 2016 foi criada a Lei nº1.131 de implantação do Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Capene), assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e demais necessidades educacionais especiais” (Serrinha, 2016). Essa foi uma iniciativa importante no campo da inclusão educacional.

Ademais, foi averiguado o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Serrinha, constatando apenas um artigo direcionado à educação especial da rede, a Lei nº 1.104/2016. Para agregar e obter mais informações referentes ao currículo escolar e educação especial, também verificou-se na Lei Orgânica Municipal, da rede, o dever do município de manter AEE para estudantes com deficiência. Somando-se a isso, outro documento analisado foi a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 2, de maio de 2021, no qual dispõe os deveres, obrigações, do município de Serrinha, mas sem muita inserção na discussão curricular conforme objeto de nosso estudo.

Dando continuidade ao levantamento de informações, acessamos ao *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando os mesmos descritores sem delimitação de ano, localizamos a publicação: Determinantes sociais e pedagógicos da evasão escolar: um estudo no Instituto Federal Baiano - *Campus Serrinha*, publicado em 2022 (Santos, 2022), todavia não foi encontrada nenhuma referência à educação especial ou o currículo escolar do município.

As buscas realizadas possibilitaram o reconhecimento sobre a necessidade de desenvolver mais pesquisas relacionadas ao currículo escolar da rede municipal. Embora algumas informações essenciais para uma compreensão mais completa não tenham sido encontradas, o conhecimento adquirido ao longo do processo oferece uma base para a análise em andamento. Essa análise não

apenas destaca as lacunas existentes, mas também a possibilidade de aprimoramento, contribuindo para um currículo escolar mais alinhado às necessidades dos estudantes, com a finalidade de se obter uma educação inclusiva.

Conclusões

A pesquisa desenvolvida entre os anos de 2023 e 2024, atualmente em fase final de análise dos dados, oportunizou entrelaçar o referencial teórico acerca do currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência, bem como reconhecer condições locais identificadas durante a pesquisa.

A dificuldade em acessar os dados referentes ao currículo escolar da rede municipal de Serrinha resultou na conclusão sobre a importância de realizar uma análise aprofundada sobre a organização curricular. Sem acesso a mais informações, a pesquisa tornou-se um desafio, dificultando a identificação de pontos críticos e oportunidades de melhoria no currículo escolar do município. Segundo compreendemos, a fragilidade na socialização de dados acessíveis não apenas impede a avaliação adequada, mas também limita o engajamento da comunidade escolar e das partes interessadas no processo de aprimoramento do ensino inclusivo.

O programa de IC oferece aos bolsistas uma experiência enriquecedora no aprofundamento de temas estudados. Com a pesquisa, conseguimos expandir conhecimentos sobre deficiência e inclusão no currículo escolar. Essa vivência não apenas aprofundou nossa compreensão sobre as necessidades dos estudantes com deficiência, mas também nos fez refletir criticamente sobre a importância de um currículo inclusivo com valorização das potencialidades dos estudantes. Com base no estudo é possível reafirmar a importância da temática, bem como suas possibilidades de ampliação. Além disso, destaca-se a relevância de atividades de IC para formação inicial das estudantes envolvidas.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 20 out 2023.
- DE CARVALHO CARDOSO, J. M. O. **Formação docente em Libras mediada por experiências no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo no campus XI Uneb-Serrinha**, 2014.
- JUNIOR, A. G. C.; COSTA, C. E. M. **A educação para as pessoas com deficiência no Brasil: histórico e conceitos**. Artigo. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2014/02/educacion-deficiencia.pdf> Acesso em 28 set. 2024.
- NEVES, R. R.; MEDEIROS, B. C. M. D. de . (2023). Refletindo o currículo na resignificação dos saberes para alunos diferentes. **Cadernos Macambira**, 7(3), 140–144. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/798>. Acesso em 28 set.2024.
- PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação: teoria e prática**. Salvador: EdUNEB, 2019.
- SANTOS, J. P. de C. **Determinantes sociais e pedagógicos da evasão escolar: um estudo no Instituto Federal Baiano - Campus Serrinha**. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, 2022.
- SANTOS, R. S. dos; SOARES, M. T. N. (2023). A inclusão de estudantes com deficiência à luz dos diálogos sobre a formação docente: reflexões para o currículo escolar. **Cadernos Macambira**, 8 (especial3), 101–121. Disponível em: <https://doi.org/10.59033/cm.v8iespecial3.1023>. Acesso em 28 set. 2024.
- SERRINHA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 2, 6 de maio de 2021**. Serrinha, 2021. Disponível em: <http://pmserrinha.ba.imprensaoficial.org/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SERRINHA. **Plano Municipal de Educação (PME)**. Lei n.º 1104/2016. Serrinha-BA, 2016. Disponível em: <http://www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/portt-02/itemlist/category/241-tr-peof-planejamento-pme>. Acesso em: 25 set 2024.

SERRINHA. **Site da prefeitura municipal de Serrinha**. Disponível em: <http://www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/governo/smn-secretarias/smn-educacao-cultura>. Acesso em: 21 nov 2023 .

UM OLHAR SOBRE A AMBIENTALIZAÇÃO DA GESTÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

José Rômulo Batista Xavier Júnior

Universidade Federal da Paraíba

jose.batista@academico.ufpb.br

Alexandre Macedo Pereira

Universidade Federal da Paraíba

alexandremacedopereira@gmail.com

Palavras-chave: ambientalização; política ambiental; gestão do ensino superior; sustentabilidade.

Introdução

Evidências científicas cada vez mais numerosas mostram que o planeta Terra sofre as consequências desastrosas da exploração desenfreada de seus recursos naturais, resultado da reprodução em escala global do modo de produção capitalista. Desse modo, para corretamente dimensionar a crise ambiental vivenciada mundialmente, é oportuno recorrer ao conceito de limites planetários, consiste em nove limites ambientais globais, criados com o intuito de estabelecer fronteiras seguras para o desenvolvimento humano sustentável e evitar que a ação humana ultrapasse um ponto de inflexão, desestabilizando o sistema terrestre. Esses limites são: mudanças climáticas, acidificação dos oceanos, uso de água doce, perda de biodiversidade, ciclos de nitrogênio e fósforo, destruição da camada de ozônio, poluição química, uso e mudança do uso da terra (Rockström *et al.*, 2009). A título de exemplo, a perda de biodiversidade pode comprometer o fornecimento de serviços ecossistêmicos cruciais, como a polinização de culturas e a purificação da água, afetando

negativamente a saúde e o bem-estar humanos (Steffen *et al.*, 2015). Nesse contexto, as Universidades Públicas brasileiras, como pilares da educação superior, têm papel crucial na formação de cidadãos conscientes e no progresso social. Sua missão vai além da instrução acadêmica, promovendo o desenvolvimento socioambiental, de modo que é essencial que assumam um compromisso ético, científico e político para enfrentar a crise socioambiental, um desafio da sociedade atual. Denomina-se ambientalização da educação superior o processo por meio do qual temas socioambientais são inseridos aos conteúdos e práticas curriculares (ensino) de forma integrada às demais instâncias do processo educativo universitário (pesquisa, extensão e gestão) (Kitzmann; Asmus, 2012) (Guerra *et al.*, 2015). Conforme aponta Silva (2021), no que tange ao processo de ambientalização da educação superior, as redes institucionais têm desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento de estudos e práticas pertinentes. Criada no ano de 2007 e ainda em operação, a *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sostenibilidad y el Ambiente* (ARIUSA) “promove e apoia a cooperação acadêmica e científica entre redes universitárias preocupadas com meio ambiente e sustentabilidade” (Pantaleão *et al.*, 2018, p. 150). Uma das principais realizações relacionadas a esta rede foi a elaboração de 114 (cento e quatorze) indicadores de sustentabilidade para instituições de ensino superior, distribuídos em 11 (onze âmbitos), esses agrupados em 5 (cinco) blocos ou áreas de atuação (Silva, 2021). O quadro a seguir contém a sistematização desses onze âmbitos, agrupados em cinco blocos de indicadores de aplicação da sustentabilidade nas universidades.

Quadro 1 - Indicadores da aplicação da sustentabilidade nas universidades - *Red de Indicadores de Sostenibilidad en las Universidades (RISU)*

Indicadores da aplicação da sustentabilidade nas universidades	
Política de sustentabilidade	Política de sustentabilidade; Sensibilização e participação
Docência	Docência
Pesquisa	Pesquisa e transferência
Responsabilidade social	Responsabilidade socioambiental
Gestão	Energia; Água; Resíduos; Urbanismo e biodiversidade; Mobilidade; Contratação responsável

Fonte: adaptado de SILVA, 2021, p. 46.

Considerando-se esses âmbitos de atuação da ambientalização da educação superior, este estudo busca responder: em que medida se pode observar a ocorrência de um processo de ambientalização na política institucional de gestão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)? O objetivo é analisar esse processo entre 2013 e 2023, utilizando documentos oficiais da UFPB e sua participação no UI GreenMetric 2023, ranking criado pela Universitas Indonesia para avaliar o desempenho ambiental das Instituições de Ensino Superior (IES). O ranking classifica as IES com base em seis categorias: Ambiente e Infraestrutura, Energia e Mudanças Climáticas, Resíduos, Água, Transporte/Mobilidade, e Ensino/Pesquisa. A pontuação das instituições participantes pode variar entre zero e dez mil pontos.

Metodologia

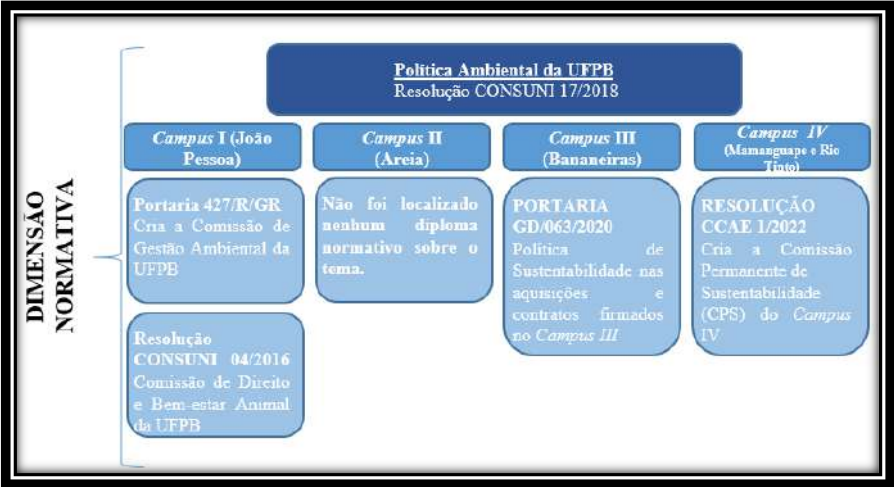
Este estudo adota abordagem qualitativa e procedimento lógico dedutivo, que permite iniciar a pesquisa a partir do estudo de uma realidade geral e gradativamente estreitar o universo de análise para temas e realidades sociais específicas. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, de modo que na consecução de seu objetivo se recorreu a uma combinação desses dois procedimentos. Os documentos analisados foram coletados por meio de: a) acesso

ao sítio eletrônico oficial da UFPB; b) acesso ao Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) da UFPB; c) acesso ao sítio eletrônico oficial do *GreenMetric*.

Resultados e discussões

A partir dos documentos analisados, elaborou-se um diagrama que representa graficamente os diplomas normativos expedidos no âmbito da UFPB acerca do tema da ambientalização da gestão.

Figura 1 - Diagrama: ambientalização da gestão UFPB.



Fonte: elaborado pelo autor.

Verificou-se que a Política Ambiental da UFPB, aprovada por meio da Resolução CONSUNI nº 17/2018, tem por objeto todos os campi da instituição. Entretanto, a Comissão de Gestão Ambiental da UFPB, responsável por coordenar a implementação da Política Ambiental em todos os campi da instituição, tem suas ações concentradas no Campus I (João Pessoa). Além disso, observou-se que a Portaria GD/063/2020, que instituiu a Política de Sustentabilidade nas aquisições e contratos firmados no Campus III (Bananeiras), e a Resolução CCAE 1/2022, que institui a

Comissão Permanente de Sustentabilidade (CPS) do Campus IV (Mamanguape e Rio Tinto) sequer mencionam a Política Ambiental da UFPB. Diante disso, encaminha-se para o encerramento desta seção com a breve análise do desempenho da instituição no *GreenMetric* 2023. A pontuação total obtida pela UFPB foi de 5.995 pontos, o que corresponde a 59,95% da pontuação máxima. Em termos de aproveitamento, a UFPB logrou melhor desempenho nas categorias Resíduos, Ensino/Pesquisa e Água, com 75%, 68,61% e 65% da pontuação máxima, respectivamente. O desempenho mais fraco da UFPB foi registrado na categoria Energia e Mudança Climática, com 47,62% da pontuação máxima.

Considerações finais

O conjunto de resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa permitem concluir que em que pese a existência de uma estrutura normativa e de iniciativas concretas que efetivamente introduzem questões socioambientais à política institucional de gestão da Universidade Federal da Paraíba, a instituição carece do estabelecimento de uma estrutura organizacional que garanta a articulação entre as ações implementadas em seus quatro campi e que proporcione perenidade das ações institucionais de ambientalização da gestão, uma vez que apesar dos esforços dos professores, servidores técnico-administrativos e alunos envolvidos, a ambientalização na política institucional de gestão ocorre na UFPB de forma desarticulada.

Referências

GUERRA, Antonio Fernando S. et al. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, A. F. S. (org.). **Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades:** subsídios, reflexões e aprendizagens. Itajaí: Editora Univale, 2015.

Cap. 1. p. 11-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282505133_Ambientalizacao_e_sustentabilidade_nas_universidades_subsidios_reflexoes_e_aprendizagens. Acesso em: 19 abr. 2023.

KITZMANN, Dione Silveira; ASMUS, Milton Lafourcade. Ambientalização sistêmica: do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268033885_AMBIENTALIZACAO_SISTEMICA_-_DO_CURRICULO_AO_SOCIOAMBIENTE_1. Acesso em: 05 mai. 2023.

PANTALEÃO, Cristiane Criscibene et al. Sustentabilidade em campi universitários. **Sustentabilidade em Debate**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 145-160, 31 ago. 2018. Editora de Livros IABS. <http://dx.doi.org/10.18472/sustdeb.v9n2.2018.29402>.

ROCKSTRÖM, Johan et al. A safe operating space for humanity. *Nature*, [S.L.], v. 461, n. 7263, p. 472-475, set. 2009. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1038/461472a>.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização nas instituições de ensino superior: um estudo sobre teses e dissertações em educação ambiental no brasil (1981-2018)**. 2021. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Dayane dos Santos Silva, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

STEFFEN, Will et al. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, [S.L.], v. 347, n. 6223, p. 323-344, 13 fev. 2015. American Association for the Advancement of Science (AAAS). <http://dx.doi.org/10.1126/science.1259855>.

**USO DE TECNOLOGIAS NA GESTÃO DE RECURSOS
FINANCEIROS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NOS IEMAS
PLENOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUÍS,
MARANHÃO, BRASIL**

Gaudino Marcos Cantanhede Gusmão

IEMA

cantagusmar@gmail.com

Leidyane Balieiro Guimarães Cunha

IEMA/UEMA

dnabalieiro@gmail.com

Fredson Costa Rodrigues

IEMA

fredsoncostaa@gmail.com

Márcio Wésley Alves Mendonça

IEMA

mwmendonca@yahoo.com.br

Paulo Roberto Lima Oliveira

IEMA

pamaal@gmail.com

Resumo

O objetivo desta pesquisa é elaborar um sistema informatizado que auxilie no gerenciamento do recurso financeiro do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) pelos Gestores Administrativos Financeiros (GAF) dos IEMAs Plenos da Região Metropolitana de São Luís, MA. A proposta visa promover uma gestão financeira mais eficiente, sustentável e transparente, assegurando a qualidade da alimentação escolar e a correta utilização dos recursos públicos. O PNAE, tem diretrizes que incentivam o Desenvolvimento Sustentável e essas ações de segurança alimentar e nutricional por meio de educação alimentar saudável acontecem a partir da orientação da preferência pela compra de alimentos *in natura* sazonais e regionais. Este estudo de caso, analisou documentos com abordagem qualitativa, cujo referencial teórico- conceitual sustentou-se na revisão bibliográfica sobre Desenvolvimento Sustentável, Gestão

Administrativa Educacional e PNAE. O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA como integrante da Rede PEA-UNESCO, está comprometido com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuindo para uma educação equitativa e de qualidade, alinhada à sustentabilidade e responsabilidade social. Ao longo do ano de 2023, os IEMAs Plenos desenvolveram projetos pedagógicos sobre a redução de desperdícios e melhor aproveitamento de alimentos e de energia na escola, bem como algumas inovações que abordavam diretamente a questão da alimentação escolar. Aplicação de Tecnologia na Gestão de Recursos Financeiros no Acompanhamento e Monitoramento da Alimentação Escolar nos IEMAS Plenos visa melhorar a eficiência e a transparência da gestão de recursos financeiros destinados à alimentação escolar no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia IEMAS Plenos, por meio de soluções tecnológicas. As principais ações incluem: Plataforma Digital que concentra os dados financeiros e operacionais sobre a alimentação escolar, permitindo monitoramento em tempo real de gastos, compras e cardápios, monitoramento nutricional por meio das ferramentas que acompanhem a qualidade nutricional e adequação dos cardápios com base no orçamento disponível e transparência por meio do acesso ao Ybutumi para prestação de contas e auditoria automatizada, assegurando o uso correto dos recursos, redução de desperdício com uso de tecnologias como Big Data e inteligência artificial para ajustar compras e reduzir desperdícios de alimentos e por capacitação e suporte por meio de formação aos gestores escolares para uso eficaz das novas ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: Tecnologia; Gestão de Recursos Financeiros, Alimentação escolar Saudável .

Introdução

Esta pesquisa na área da Gestão Educacional e Escolar, abordará temas relativos à gestão dos recursos financeiros. O objeto desta pesquisa refere-se à política federal de financiamento da alimentação escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e sua respectiva execução nas unidades dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

(IEMAs) Plenos da Região Metropolitana de São Luís (MA) por meio do gerenciamento dos repasses, bem como das prestações de contas de maneira transparente, idônea e em tempo hábil. Na alimentação escolar, a resolução nº 06 de 08 de maio de 2020 esclarece que a União, por meio do PNAE realiza a transferência de recursos financeiros suplementares aos Estados, Municípios, Distrito Federal e escolas federais no intuito de suprir as necessidades nutricionais dos estudantes da Educação Básica das escolas públicas, filantrópicas ou comunitárias conveniadas. O PNAE, também promove ações de educação alimentar incentivando o hábito alimentar saudável e a oferta de produtos *in natura* oriundos da agricultura familiar. (BRASIL, 2020).

Os IEMAS Plenos têm a responsabilidade de oferecer uma alimentação escolar de qualidade, equilibrada e nutricionalmente adequada aos estudantes. Para isso, recebem recursos financeiros destinados exclusivamente à compra de insumos e ao gerenciamento dos serviços de alimentação. O acompanhamento da utilização desses recursos é fundamental, tanto pela responsabilidade na prestação de contas quanto pela necessidade de otimizar os investimentos.

O parágrafo único do Art. 70 da Constituição Federal de 1988 determina que *“prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária”*. A gestão financeira das escolas públicas, ainda que em sua forma descentralizada, deverá cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação nacional, estadual e as normatizações da rede de ensino a qual pertença. (CF, 1988; LUCK, 2009).

Baseando-se nisso, entende-se que o gestor escolar acumula também a função de articular meios e procedimentos para que os objetivos organizacionais da instituição escolar sejam alcançados envolvendo seus aspectos gerenciais e técnico-administrativos. O gestor deverá, de igual forma, incentivar a participação da comunidade escolar e local durante todo o processo de elaboração

do Plano de Aplicação de Recursos (PAR), da execução e da Prestação de Contas (PC) dos recursos recebidos pelas escolas, estando obrigado ao pleno exercício da transparência e prestação de contas, evitando inadimplência e consequente bloqueio de recebimento de recursos financeiros. (MARANHÃO, 2009).

O Instituto Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, reorganizado pela lei estadual nº 11.623 de 15 de dezembro de 2021, é uma autarquia estadual vinculada à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, cuja organização se dá através das chamadas unidades descentralizadas de ensino, como os IEMAs Plenos, o IEMA Vocacional Integrado, o IEMA Vocacional e o IEMA Bilíngue. Exceto o IEMA Vocacional, todas demais unidades possuem em sua direção 01 (um) gestor geral (GG) e 02 (dois) gestores auxiliares, sendo comumente um designado a gestor pedagógico (GP) e outro para gestor administrativo- financeiro (GAF). (MARANHÃO, 2021a)

Distribuídos atualmente em 46 unidades em todo o Estado do Maranhão, os IEMAs Plenos são responsáveis pela oferta da Educação Profissional e Tecnológica em regime integral, de segunda a sexta-feira, sendo garantida, além do desenvolvimento de atividades esportivas, tecnológicas e culturais, a oferta de 03 (três) refeições diárias, constituídas por um almoço e dois lanches, financiados de maneira suplementar pelo PNAE e suas diretrizes, que determinam repasse de uma *per capita* de R\$ 1,07 (um real e sete centavos) por estudante informados no Censo Escolar do ano anterior. (BRASIL, 2020)

Diante do exposto, esta pesquisa se propõe acompanhar, por meio de formulários estruturados aplicado aos gestores administrativos financeiros, que terá como base a análise da execução e prestação de contas do PNAE dos IEMAs Plenos da Região Metropolitana de São Luís (Itaqui- Bacanga, Tamancão, São Luís – Centro, Bacelar- Portela, Gonçalves Dias, Rio Anil, São José de Ribamar, Sousandrade, Barjonas Lobão, Desembargador Sarney e Paço do Lumiar) o objeto dessa pesquisa e identificar e sanar as dificuldades encontrada nos GAFs na aplicação das diretrizes do

programa, especialmente no que diz respeito à gerência de recursos, aquisição de produtos de mercado e da agricultura familiar, execução do cardápio e prestação de contas. A partir do diagnóstico realizado, será elaborado um aplicativo de acompanhamento/ monitoramento da e avaliação da prestação de contas, como ação preventiva no sentido de garantir transparência da gestão na aplicação dos recursos, e melhor tomada de decisão. O objetivo principal desta proposta é melhorar a gestão financeira da alimentação escolar nos IEMAS Plenos da região metropolitana de São Luís, utilizando tecnologia para garantir maior controle, eficiência e transparência no uso dos recursos públicos, além de promover a melhoria na qualidade da alimentação oferecida.

Metodologia

O referencial metodológico desta pesquisa sustenta-se, inicialmente, na revisão bibliográfica sobre as temáticas Gestão Escolar, Gestão Administrativa Educacional, Informatização de Prestação de Contas e PNAE, por meio de documentos, artigos científicos, dissertações e legislações analisados por meio das plataformas Google, Google Scholar e Scielo. Ainda na orientação metodológica, sublinha-se que a pesquisa possui um caráter qualitativo e a coleta de dados será realizada por meio de formulários estruturados a partir da diagnose das condições atuais na gestão dos recursos financeiros do PNAE, nas unidades dos IEMAs Plenos da Região Metropolitana de São Luís, por meio de perguntas abertas e fechadas, permitindo melhor análise dos dados, possibilitando uma interpretação do pesquisador em relação ao fenômeno que estará sendo estudado, podendo acrescentar itens que necessitem contextualização, além de econômica, sociocultural e histórica. A análise de dados será realizada seguindo os parâmetros da análise de conteúdo, sistematizando os dados para melhor visualização, discussão e interpretação dos mesmos. (BARDIN, 2016)

O produto técnico-educacional a ser desenvolvido será baseado no conceito de aplicação Web, de fácil execução e que possibilite acesso remoto e seguro por meio de um navegador, permitindo a utilização por outras escolas. A linguagem de programação deverá ser popular, gratuita, compatível com a linguagem de marcação HTML (Hyper Text Markup Language), suportando a diversidade de banco de dados proposta por esta pesquisa. O Sistema Gerenciador de Banco de Dados (SGBD) MySQL foi escolhido por seu destaque na consulta ao banco de dados, possuir mecanismos para definição da estrutura e modificação dos mesmos, além de suas definições de segurança. (REIS, CARDOSO, 2021).

Discussão de dados

Atualmente a prestação de contas dos recursos públicos é feita por meio da apresentação de documentos que comprovem a regularidade na execução dos repasses recebidos. Desde a criação dos cardápios até o controle de fluxo e caixa são realizados em formulários e planilhas eletrônicas, que demandam excesso de tempo sendo também mais suscetível a erros. (SALES, FANEGO, 2018).

A gestão de recursos públicos destinados à alimentação escolar deve estar alinhada aos princípios de transparência, eficácia e responsabilidade fiscal. A falta de transparência na aplicação desses recursos pode comprometer a confiança da comunidade escolar e dos órgãos reguladores. Por isso, é essencial que a tecnologia promova uma transparência ativa — isto é, que as informações sejam amplamente acessíveis e auditáveis em tempo real.

Até o momento, os sistemas de gerenciamento da alimentação escolar disponíveis no mercado como o Sistema de Alimentação Escola (SAESC), desenvolvido pela empresa paranaense BWI (PR) e o SchoolMeals Web da mineira Teknisa Software não atendem todas as demandas inerentes à gestão da merenda, além de ser de difícil aquisição pelas escolas devido ao seu custo elevado. Algumas tentativas de novos sistemas de informatização do controle da merenda têm sido sugeridas e estudadas, mas ainda sem sucesso

de implantação devido à necessidade de mais testes de aceitação e surgimento de novas regras e decretos legislativos. (REIS, CARDOSO, 2021)

Assim, a criação de um sistema informatizado com uma interface mais atualizada que suporte, além do fluxo de caixa, as adaptações dos cardápios, registros de refeições, inventário de estoque, controle de perdas, calendário de compras, e auxilie também na gestão fiscal e emissão dos respectivos relatórios podendo alimentar automaticamente a base de dados do SiGPC, tem por finalidade reduzir as falhas no processo e potencializar o aproveitamento da verba destinada à alimentação. O IEMA - PNAE consistirá em um sistema de gerenciamento virtual a ser implantado, inicialmente, nos IEMAs Plenos da Região Metropolitana de São Luís, sendo construído em ambiente *Joomla*, vinculado a um banco de dados baseado em linguagem MySQL. (NASCIMENTO, 2015) e que poderá ser replicado para os demais IEMAs Plenos após a sua avaliação como gerenciador de informações de dados para tomada de decisões por parte da Diretoria Administrativa e Financeira do IEMA.

Assim, o aplicativo IEMA-PNAE poderá ser hospedado na Plataforma Ibutumy, que é de uso exclusivo do IEMA, até como garantia de transparência dos dados da instituição. O IEMA-PNAE será projetado baseado nos formulários já existentes elaborados pela SEDUC/FNDE se tornando um diário de bordo no qual o gestor poderá lançar sua rotina diária de fluxo relacionado à merenda escolar auxiliando também no controle e acompanhamento de gastos e saldos existentes. Facilitando dessa forma a prestação de contas, pois, os relatórios sobre o andamento dos gastos poderão ser analisados, revisados, ratificados ou retificados incentivando a execução correta do recurso, além de possuir meios de cruzar as informações contidas nas notas fiscais, importadas por meio do arquivo XML gerado pelos fornecedores, preenchendo automaticamente formulários e demais documentos relacionados otimizando o tempo, evitando perda de prazos e consequente inadimplência e possível bloqueio de recursos.

Além do controle financeiro do aplicativo IEMA-PNAE, ele deverá ajudar a enfrentar o problema do desperdício de alimentos nas escolas. Soluções que permitam o monitoramento da demanda real e ajustem as compras de insumos de acordo com o consumo médio dos estudantes podem contribuir para a sustentabilidade do programa de alimentação escolar, garantindo um uso mais consciente e eficiente dos recursos.

É necessário que o aplicativo leve em conta a participação dos gestores escolares, profissionais da alimentação, estudantes e seus familiares. Um sistema que permita o feedback da comunidade escolar sobre a qualidade e o uso dos recursos pode ser uma ferramenta poderosa para ajustar a gestão financeira de forma colaborativa.

Considerações Finais

Se faz necessário uma abordagem integrada e estratégica no uso de tecnologia para otimizar a gestão financeira da alimentação escolar nos IEMAS Plenos. As soluções propostas devem ser pensadas para atender a demandas de transparência, eficiência, sustentabilidade e conformidade legal, com foco no aprimoramento da qualidade alimentar oferecida aos estudantes e na melhor alocação dos recursos públicos. Dessa forma permitirá a criação de uma proposta sólida e alinhada às realidades e necessidades dos IEMAS Plenos, promovendo uma gestão financeira mais eficiente e transparente. Assim, espera-se a melhoria da eficiência no uso dos recursos financeiros, resultando em economia e maior controle sobre os gastos, transparência e prestação de contas à comunidade escolar e aos órgãos públicos e redução de desperdício de alimentos e melhor adequação das compras às necessidades nutricionais dos estudantes e que a gestão e equipe seja responsável pela alimentação escolar no uso de novas tecnologias na solução de problemas por meio da plataforma

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 06 de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 13/11/2022.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Histórico. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-oprograma/pnae-historico>. Acesso em: 14/11/2022.

BRASIL. FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4, de 2 de abril de 2015. Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/alimentacao_escolar/resolucao042015_ceae.pdf. Acesso em: 14/11/2022.

BRASIL (a). Lei n. 11.947, de 16 de junho 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 jun. 2009, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 13/11/2022.

BRASIL (b). PORTARIA NORMATIVA Nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009. http://www.anped11.uerj.br/portarianor_mativa_no17-28.12.2009-estrado-profissional.pdf

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, nº1, 05 de Outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13/11/2022.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. rev.amp. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MARANHÃO(a). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO. **Lei nº 11.623 de 15 de dezembro de 2021**. Reorganiza o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e institui o Programa Bolsa-Aluno. São Luís, MA. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_11623. Acesso em: 13/11/2022.

MARANHÃO(b). Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Portaria nº 723, de 16 de julho de 2021. **Diário Oficial do Estado do Maranhão** nº137, São Luís, MA, 22 jun 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml>. Acesso em: 13/11/2022.

MARANHÃO. **Resolução nº01 de 27 de agosto de 2009**. Dispõe sobre normas para a transferência, a execução e a prestação de contas dos recursos financeiros, destinados ao atendimento das escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, e dá outras providências. Disponível em: <https://www3.stc.ma.gov.br/legislacao/documento/?id=2792>. Acesso em: 13/11/2022.

NASCIMENTO, B.S. **MySQL Tutorial**. Disponível em: <https://www.devmedia.com.br/mysql-tutorial/33309> Acesso em: 21/11/2022.

NERO, D.S.M; GARCIA, R.P.M; JUNIOR, A.A.A; **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a partir da sua gestão**

de descentralização. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pfb3x4Dy3kCzLYHHFYCCB9d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14/11/2022.

REIS, M.C; CARDOSO, L.R. **Análise e desenvolvimento de um software para o gerenciamento do demonstrativo de fluxo de caixa da merenda escolar de uma escola pública municipal da Cidade de Amorinópolis – Goiás.** Research, Society and Development, v. 10, n.2, e36210212665, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12665/11363>. Acesso em: 16/11/2022.

SALES, R. M. L. A; FANEGO, G. **Fiscalização dos Recursos da Merenda Escolar nas Escolas Públicas do Município de Satuba em Alagoas, desde o início até 2016.** ID on line Revista De Psicologia, 12(41), 937-960. 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v12i41.1272> Acesso em: 16/11/2022

UTILIZANDO EFICIENTEMENTE A ÁGUA DOS SISTEMAS DE ARES CONDICIONADO PARA PROMOVER UMA ARBORIZAÇÃO SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DE IRRIGAÇÃO POR GOTEJAMENTO SUBTERRÂNEO

Fernando da Silva Sena

Universidade Estadual do Maranhão
fernandobasss18@gmail.com

Rose Mary Soares Ribeiro

Universidade Estadual do Maranhão
roseribeiro@professor.uema.com.br

Palavras-chave: Arborizar. Ecologia. Reaproveitamento. Sustentabilidade.

Introdução

A água é um recurso natural essencial à vida na Terra, e está escassa em diversas partes do planeta, por isso a conservação da água é um tema importante onde pequenas ações podem fazer grandes mudanças. Logo, é preciso adotar práticas sustentáveis que promovam reduzir o consumo de água (Rigotti, 2014).

Atualmente, é visível o uso crescente de ar-condicionados em todo o mundo, com o aumento das temperaturas globais este equipamento tornou-se essencial para a qualidade de vida do ser humano. Estes aparelhos produzem uma quantidade significativa de água condensada, assim, surge a ideia de reutilizar a água desses aparelhos para o processo de irrigação subterrânea de plantas, cuja finalidade é uma abordagem sustentável e inovadora, e pode ser implementada em residências, edifícios comerciais ou em ambientes institucionais (Rigotti, 2014).

As causas são problemas diversos, como a crescente urbanização sem planejamento da infraestrutura urbana, no qual a ausência de abastecimento de água e saneamento acarreta também, por consequência, agravos à saúde pública (Nunes, 2006). O projeto objetiva-se em implantar um sistema de coleta de água condensada para atividades de irrigação por gotejamento subterrâneo na área verde da Universidade Estadual do Maranhão - Campus de Bacabal.

Metodologia

O projeto começou com a exploração do campo no Campus de Bacabal (CESB/UEMA), onde foram escolhidas mudas adequadas de (*Oenocarpus bacaba* Mart), conhecida como Bacaba, para arborização. Optou-se pelo uso de irrigação por gotejamento para garantir o fornecimento adequado de água. Um total de 25 mudas foram plantadas ao redor do Campus, cada uma recebendo um galão de 5 litros para irrigação. Essas ações visam não apenas a melhoria estética, mas também o fortalecimento ambiental e econômico da região (Figura 1).

Figura 1- Sistema de irrigação por gotejamento subterrâneo desenvolvido no CESB UEMA com a reutilização de galões de plástico.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Os galões perfurados são preenchidos com água e fornece irrigação lenta às plantas através de microfuros, promovendo eficiência na irrigação, sustentabilidade no manejo e economia de água. Alunos, bolsistas e voluntários são responsáveis pelo abastecimento desses galões, como parte de um projeto aprovado pelo edital do Mais Extensão - PROEXAE/UEMA.

Assim, o processo de irrigação ocorre por meio de gotejamentos subterrâneos, no intuito de irrigar as Bacabas por meio da água condensada que é constantemente captada dos aparelhos de ares condicionados. A princípio, quanto a este processo de captação, se faz o armazenamento desta água em baldes com capacidades de 100 litros e, a cada dois dias, são levados pelos acadêmicos até as mudas transplantadas para o abastecimento dos galões de 5 litros.

No Campus de Bacabal, foram mapeados a quantidade de aparelhos de ar-condicionado, local de funcionamento, suas respectivas faixas de BTUs, assim como tempo de funcionamento desses aparelhos (Tf/h), volume em litros por hora (V. l/h) e volume em litros por dia (V. L/dia), conforme tabela 1. E segundo Santos *et al.* (2019), a vazão gerada depende da potência do BTUs, dias e horas de funcionamento, quantidade de pessoas no local climatizado, temperatura entre outros.

Tabela 1- Quantidade de aparelhos de ar-condicionado nos setores do Campus, volume de água produzido por dia

Local	BTUs	Quantidade	Tf(h)	V (l/h)	V (L/dia)
Salas de aula	9000	18	12	1,45	17,4
Administrativo	9000	11	08	1,45	11,6
Biblioteca	18000	7	10	2,9	29
	22000	2	10	3,54	35,4
Total		38	93,4		

Fonte:Pesquisa dos autores, 2024.

Foram coletados em média 93,4 litros de água em único dia. Considerando que o sistema de ar-condicionado é utilizado seis dias da semana em 26 dias úteis mensais, o volume médio de água

condensada produzida é 2.428,4 litros. Este é um número significativo e pode ser comparado ao volume de armazenamento de caixas d'Água comuns. Essa vazão suprir a demanda de irrigação da área verde do Campus de Bacabal (Santos, *et al.*, 2019).

Resultados e discussão.

Atualmente, o projeto utiliza 63 galões, com capacidade máxima de 5 litros, para o sistema de captação de água e irrigação subterrâneas das plantas. Os galões é uma opção mais simples, reciclável, prático, visto que, é de baixo custo e reduz a quantidade de lixo no meio ambiente e podem levar muito tempo para se decompor. Ao optar por galões recicláveis, estão sendo considerados tanto os aspectos econômicos como ambientais, isso demonstra compromisso com a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais, ao mesmo tempo, em que ajuda a mitigar a poluição do plástico (Cremasco, *et al* 2018).

A implantação do projeto despertou curiosidade entre estudantes e comunidade sobre como funciona a irrigação e quais benefícios ela pode trazer para a região. Isso sugere que a água dos sistemas de ar-condicionado é uma alternativa valiosa e sustentável para fins não potáveis como irrigação de áreas verdes. O uso da irrigação sustentável contribui para a conservação de água potável, essa iniciativa visa proteger, conservar e fazer uso sustentável dos recursos hídricos, vinculada aos Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 15, isso reflete em ações socioeducativas sensíveis às causas ambientais (Santos, *et al.*, 2019).

Considerações finais

O projeto vem obtendo ótimos resultados, tanto quantitativamente no que tange a economia hídrica para o Campus, como de forma indireta na economia de energia, já que o motor de bombeamento d'água utiliza-se bem menos; quanto qualitativamente no que se refere ao desenvolvimento das bacabas

por meio deste aproveitamento hídrico. O projeto demonstra liderança em termos de responsabilidade ambiental, cumprindo com muitas das ações dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e que pode inspirar outras instituições a adotarem práticas semelhantes.

Referências

CREMASCO, C. P. et al. Utilização de materiais recicláveis na construção de equipamentos de irrigação. **Rev. Ciênc. Ext.** v.14, n.4, p.185 - 194, 2018.

NUNES, R. T. S. 2006. **Conservação da água em edifícios comerciais: potencial de uso racional e reuso em shopping center.** Rio de Janeiro: Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIGOTTI, P. A. C. Projeto de aproveitamento de água condensada de sistema se condicionadores de ar. **Repositório UNIJUI** (Rio Grande do Sul), f. 42, 2014.

SANTOS, A. L. A., *et al.* Reuso de água de condensadores de ar-condicionado: uma realidade possível para ao Centro de Vivência da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. **ENREHSE - Encontro de Recursos Hídricos em Sergipe**, 2019.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DIALOGANDO NAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Kamilla Magalhães Canuto

Universidade Estadual do Maranhão

kamillacanuto@hotmail.com

Kallyne Alves Kafuri

Universidade Estadual do Maranhão

kallynekafuri@hotmail.com

Resumo

Este artigo desenvolve-se a partir de uma pesquisa, em andamento, de Mestrado Profissional em Educação, a qual está centrada no campo da formação de professores na Educação Infantil. Neste recorte, focaliza-se o protagonismo docente nos ambientes de formação continuada destinada aos docentes que atuam na primeira etapa da educação básica. Neste texto, busca-se destacar a valorização dos profissionais da educação, dialogando nas perspectivas da formação continuada. Dessa forma, procura-se refletir acerca da formação docente, segundo António Manuel Sampaio da Nóvoa (2019), Maurice Tardif (2012), Paulo Freire (2006) e Francisco Imbernón (2016), que defendem essa iniciativa, diante da profissionalização do professor, e que é de grande importância como fator referencial na educação. Este texto tem como objetivo tratar da importância da valorização dos profissionais da educação, nas perspectivas dos estudiosos mencionados, que defendem a formação continuada. A formação continuada tem se destacado por estar presente na BNCC, que evidencia três eixos norteadores da formação: conhecimento, prática e engajamento (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC possui, ainda, uma base exclusiva a essa formação, definida na BNC-Formação Continuada. Ademais, afirma que é essencial ao professor se comprometer com seu próprio desenvolvimento profissional, aprendizagem dos estudantes e o princípio de que todos são capazes de aprender. Contudo, essa obrigatoriedade não é de responsabilidade absoluta do docente e, sim, um direito que deve ser garantido pelas

autoridades públicas. A abordagem deste texto é qualitativa, do tipo bibliográfica, com reflexões teóricas sobre os conceitos e sobre os autores que sustentam esta pesquisa, defendendo a ideia da valorização dos profissionais da educação, dialogando nas perspectivas da formação continuada. Com a utilização da plataforma Scielo, foi feito um levantamento dos artigos científicos, delimitado nos anos de 2022 e 2023, observando o resumo e as referências utilizadas, sendo considerados os autores aqui citados.

Palavras-chave: Valorização docente, formação continuada, protagonismo e diálogo.

Introdução

Destacar, aqui, a valorização dos docentes, nas perspectivas da formação continuada, é buscar repensar acerca da educação, de acordo com a sua dinamicidade, criatividade e criticidade, possibilitando vivenciar, em diversos ambientes de estudo, seja de modo compartilhado ou individual, presencial ou a distância, cursos, treinamentos, *workshops*, seminários, grupos de estudo, dentre muitas atividades que propiciam aperfeiçoamento no desempenho docente no âmbito educacional.

A BNC-Formação Continuada, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, afirma, em seu artigo 4º, que “a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem” (Mec, 2020, p. 2). Desse modo, a formação continuada dos docentes tem sido apreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes indispensáveis ao exercício da atividade profissional, realizado posteriormente à formação inicial, com o intuito de assegurar um ensino de qualidade aos educandos.

O sujeito atual e, particularmente, o sujeito escolar, está sob a influência de novos ritmos e novos hábitos, decorrentes da

internetização (recursos oferecidos pela internet que proporcionam comunicação) das relações sociais e da instantaneidade das informações por meio de *lives* ou rápidas *googleadas*. Tem-se, então, uma nova situação de aprendizagem e de expectativas dos alunos, implicando necessidades de mudança, mas também dificuldades para administrar os processos de ensino e aprendizagem escolar (Gastaldo, Zanon, 2022, p. 3). Ou seja, essas necessidades de mudança são decorrentes da variação das práticas pedagógicas a que a área da educação está sujeita; e os docentes precisam acompanhar todo esse desenvolvimento educacional no qual os sujeitos da sala – discentes - estão inseridos.

Indiscutivelmente, a formação continuada, geralmente, é organizada pelas Secretarias Municipais de Educação – SEMED, que consideram três etapas para o seu desenvolvimento: diagnosticar, planejar e acompanhar. Em cada uma dessas etapas, é trabalhado algo específico para se obter um bom êxito na educação. Inicialmente, na etapa do diagnosticar, é importante verificar o que é preciso melhorar no ensino para desenvolver novas práticas de aprendizagem, ou seja, faz-se necessário os docentes refletirem, nos ambientes formativos, acerca do percentual de aprendizagem atingido em uma sala de aula, bem como sobre conteúdos que requerem revisão e que precisam ser lembrados para não haver transtornos futuros. Certamente, é uma autorreflexão e autoavaliação desenvolvida no eixo do profissionalismo docente, pois não se trata apenas de transmissão de conteúdo, mas de aprendizagem produtiva dos educandos.

A outra etapa desenvolvida pela SEMED é a etapa do planejar, na qual a SEMED elabora um calendário, em conjunto com as escolas, bem como os temas que serão desenvolvidos nos encontros formativos, além de indicar a pessoa responsável por essa formação.

Por fim, a próxima etapa é o acompanhamento, em que todos avaliam o impacto dessas formações no âmbito educacional, se está havendo relação entre teoria e prática e se há a colaboração com a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, destacar a formação dos professores nas perspectivas conceituais de António Manuel Sampaio da Nóvoa (2019), Maurice Tardif (2012), Paulo Freire (2006) e Francisco Imbernón (2016) demonstra a importância do diálogo valorativo acerca dos profissionais da educação. Com isso, este resumo ampliado se desdobra no objetivo de realizar uma revisão da literatura disponível no SCIELO referente ao termo da formação docente.

Muito se tem discutido sobre a formação docente e não é de hoje que se pensa sobre o aperfeiçoamento do professor, pois se abeirar e despertar o interesse da criança para a aprendizagem vem se tornando uma tarefa cada vez mais difícil nos dias de hoje. Isso porque são inúmeros os fatores que contribuem para a atenção das crianças. Além disso, o percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2%, em 2018, para 47% em 2022. Já o percentual de professores com formação continuada apresentou elevação, saindo de 36%, em 2018, para 40,5% em 2022 (Brasil, 2023, p. 50). Os professores são responsáveis por adquirir conhecimento teórico e prático, enquanto as universidades oferecem a formação acadêmica e promovem a reflexão crítica. Já as escolas proporcionam o contexto real de atuação. É uma abordagem que reconhece a importância da teoria, da prática e da identidade na formação de professores competentes e comprometidos.

Ao falarmos em formação continuada de professores, refletimos acerca da importância do protagonismo do educador nas suas respectivas atuações, seja no âmbito da produção de conhecimentos, ou no campo educacional, sendo um embasamento para construir cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e compassivos. Desse modo, este estudo partiu da seguinte problemática: **Como os conceitos de formação docente têm sido utilizado na plataforma da SCIELO?**

Diante dos textos estudados, é interessante destacar que o discurso sobre o protagonismo docente nas formações continuadas é um assunto que se estende há muitos anos e tem levado vários autores a debaterem sobre o processo de formação continuada, na

prática reflexivo-crítica acerca desse movimento formativo. Não há uma data específica para o surgimento do termo “protagonismo docente”, pois seu uso gradativamente se desenvolveu ao longo do tempo, com base em discussões e pesquisas na área da educação. É um conceito que evoluiu com as mudanças e demandas do campo educacional. De tal forma, o termo protagonismo começou a ser utilizado inicialmente para os discentes, a partir de 2018, nas primeiras discussões acerca da BNCC.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, que utiliza como referência as ideias de António Manuel Sampaio da Nóvoa (2019), Maurice Tardif (2012), Paulo Freire (2006) e Francisco Imbernón (2016) acerca da formação continuada dos docentes. Portanto, foi desenvolvida da seguinte forma:

- Levantamento bibliográfico das ideias dos autores citados sobre a formação docente na plataforma Scielo;
- Destaque das principais ideias que possibilitam a comunicação entre os autores;
- Destaque do protagonismo docente nos ambientes formativos para o desenvolvimento da aprendizagem;
- Reconhecimento da valorização do trabalho docente segundo a dimensão formativa.

Seguindo esses procedimentos de investigação, buscou-se desenvolver um diálogo entre as ideias dos autores acerca da formação continuada. António Manuel Sampaio da Nóvoa é autor de mais de 150 publicações, que dialogam sobre a história, psicologia da educação e sobre a formação de professores. É um dos principais pensadores da Educação contemporânea, haja vista que indica modificações densas na formação inicial e continuada dos professores, buscando, através de suas pesquisas, uma boa participação da sociedade e educadores que admitam sua própria formação. Iniciou seus estudos no final da década de 1980, tendo

suas propostas formativas valorizadas, sem negar os percursos individuais do educador. Defende três pilares que conduzem a uma boa educação: a educação como bem público; como algo aberto e de conhecimento público. Isso significa que a intencionalidade da educação deve ser conduzida por ideais pedagógicos que proporcionem fluidez ao acesso do conhecimento.

Maurice Tardif é um dos autores mais lidos e citados no Brasil, e foi na área dos saberes docentes que ele se tornou a principal referência, destacando a prática docente, formação, identidade, profissionalização e políticas educacionais. Defende as formações docentes, considerando os saberes que o docente possui ao longo de sua trajetória, e que a formação inicial visa adaptar os alunos, que serão os futuros professores, à prática profissional dos docentes e fazê-los reflexivos. Segundo ele, “O saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber/fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2012, p. 18). Com isso, cada docente constrói a sua performance e identidade própria para conduzir a criança nos ramos da aprendizagem.

Paulo Freire defende a formação docente como permanente e como uma condição humana para se estar em constante desenvolvimento. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca três categorias dos saberes necessários à prática educativa do docente: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Dessa maneira, “tornar-se profissional numa área de atuação, requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige.” (Block; Rausch, 2014, p. 2). Ou seja, cabe aos docentes a responsabilidade de estarem em interação com os sujeitos da educação, o que, de modo significativo, contribui para a construção social e cognitiva desse público-alvo.

Além disso, “Os saberes docentes encontram na etapa da formação inicial para a docência um campo produtivo e necessário

para a geração de conhecimentos.” (Block, Rausch, 2014, p. 5). Isso demonstra a dimensão do conhecimento, que é amplo, prévio e heterogêneo, sendo valorizados os conhecimentos das crianças e suas argumentações, uma vez que “ensinar é uma especificidade humana, afirmando Paulo Freire, e indica que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (Block, Rausch, 2014, p. 6).

Francisco Imbernón, por sua vez, defende que os professores devem se assumir como protagonistas da formação para desenvolver sua identidade profissional, bem como reflete acerca da qualidade da prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem. Para Imbernón (2016), a educação e a formação precisam admitir uma perspectiva crítica, orientada por escolhas que geram mudanças. E o desenvolvimento da formação do professor é motivado pela intenção de aprimorar a prática profissional, juntamente com seus conhecimentos, visando aperfeiçoar a qualidade da pesquisa e gestão.

Desse modo, buscaram-se, na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), publicações em que constassem, nas referências, os autores destacados nesta pesquisa, com textos cujo conteúdo abordasse a formação dos docentes. Utilizou-se o descritor “formação de professores”, selecionando os seguintes filtros nos periódicos: Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, tendo os anos de 2022 e 2023 como delimitação de ano de publicação, por serem os mais recentes. Foram encontrados, ao todo, cerca de 71 artigos publicados, porém 07 artigos aproximaram-se mais do contexto sobre a formação docente e incluíram, em suas referências, os autores aqui destacados.

Discussão dos dados

Diante do levantamento dos dados bibliográficos acerca dos artigos científicos encontrados na plataforma da SciELO, percebeu-se a sua especificidade nos achados desta pesquisa. Os textos foram

filtrados como resultado da pesquisa nos seguintes periódicos: Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com anos de delimitação 2022 e 2023, justificando-se por serem trabalhos com publicação recente.

A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), é uma Biblioteca Científica Eletrônica Online desenvolvida para atender às necessidades científicas dos estudantes universitários e outros profissionais pesquisadores. O seu acesso oferece um grande percentual de artigos científicos, em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação e alcance da informação científica.

O levantamento bibliográfico desenvolvido nessa plataforma conduziu a uma pesquisa específica, cujos resultados foram bastante diretos e objetivos. Foi utilizada a expressão “formação de professores” como palavras-chaves da pesquisa nessa plataforma, chegando aos seguintes dados:

Quadro 1 – Levantamento de artigos que abordam a formação docente na SciELO (2022 - 2023).

Periódicos	Formação de Professores
Educação e Pesquisa	29
Revista Brasileira de Educação	25
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	17
	71

Fonte: Elaborado pela mestranda (2023)

Diante dos resultados aqui alcançados, nessa pesquisa na biblioteca da SciELO, observou-se como a quantidade de dados apresenta variação nos periódicos, tendo uma quantidade maior no periódico Educação e Pesquisa, com 29 artigos publicados, e uma quantidade inferior no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 17 artigos. Esses periódicos possuem suas especificidades, ou seja, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos, relatos de experiência e resenhas acerca da área da educação; e ao periódico Educação e Pesquisa são

atribuídas as principais bases de dados nacionais e internacionais, ou seja, que apresentam pesquisadores tanto nacionais quanto internacionais, o que faz com que haja uma ampliação positiva nos percentuais das produções publicadas. Isso justifica a diferenciação no quantitativo nos periódicos citados no quadro.

Na pesquisa realizada na plataforma da Scielo, foram encontrados 71 artigos publicados, sendo que, no ano de 2022, foram publicados 37 artigos e, em 2023, foram publicados 34 artigos, porém se analisaram os títulos e as referências que mais se aproximavam do contexto da formação de professores e que apresentavam os autores citados nesta pesquisa: António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire e Francisco Imbernón. Foram selecionados, assim, os 07 artigos que se aproximam dos critérios levantados:

- A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação (2023)
 - Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores (2023)
 - A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática (2023)
 - Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica (2022)
 - Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas (2022)
 - Conhecimento profissional docente e formação de professores (2022)
 - Histórias de vida e narrativas digitais: uma experiência em educação intercultural para a formação de professores (2023)

Sobre os artigos

O artigo “A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação”, publicado em 2023, tem a autoria de Maria do Carmo de Sousa e Dulcimeire Aparecida Volante Zanon. Discorre sobre a

formação continuada de professores na modalidade Mestrado Profissional, repensando sobre temáticas relacionadas à formação, à identidade e à prática docente. Ademais, apresenta a interação entre a universidade e a educação básica, contendo discussões sobre os índices insatisfatórios dos cursos de formação de professores propostos à sua preparação tanto na formação inicial quanto na continuada, justificando isso com a pouca interação entre a universidade e as escolas da educação básica. Tem como referência as ideias de António Nóvoa, afirmando que deve haver a “formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas”, ou seja, é importante “refletir sobre as práticas e trabalhar sobre as práticas” (Nóvoa, 2007, p. 14).

O outro artigo, cujo título é “Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores”, de autoria de William Xavier de Almeida e Adriana Richit, fala dos conhecimentos profissionais desenvolvidos por formadores de futuros professores, a partir de atos formativos. Esses conhecimentos são baseados nos trabalhos de Lee Shulman, que se refere à tríade de conhecimentos: Conhecimento do conteúdo, Conhecimento pedagógico do conteúdo e Conhecimento curricular. Basicamente, a formação de formadores é processo de formação de futuros professores, referindo-se a formadores que desenvolvem atividades de formação. Assim, seguindo essa relação, as pessoas responsáveis por essa formação são direcionadas a desenvolverem atividades específicas nessa área como forma de aperfeiçoamento.

Sendo assim, os profissionais que desenvolvem essa formação carecem de estar em contínuo alargamento de suas competências e atualização de suas práticas pedagógicas. Os autores utilizaram, nesse artigo, uma diversidade de referenciais teóricos, dentre eles, António Nóvoa e Paulo Freire. Freire afirma que a docência solicita do professor a capacidade de respeitar as diferenças de perfis e necessidades dos alunos e aproveitá-las na redefinição da sua prática, realocando seus conhecimentos e suas práticas (Freire, 1996). Nóvoa, por sua vez, afirma a importância de entender acerca

da formação, que não é apenas um “programa de formação” e, sim, uma percepção de formação, que se dá considerando a diversidade pessoal, ao longo da carreira do professor.

O artigo “A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática”, é de autoria de Maria Andresiele Andrade Carvalho e Diego Luz Moura. O objetivo desse artigo foi analisar a produção acadêmica acerca da entrada na carreira docente no período de 2000 a 2018. A análise resultou em três aspectos: ações de formações iniciais e continuadas com maior aproximação entre a universidade e a escola; construção de ações de socialização e acompanhamento do professor iniciante; e criação de programas de formação de professores. A metodologia desenvolvida pelos autores foi a revisão sistemática, ideal para o desenvolvimento de projetos e estudos, buscando dados da literatura e possibilitando uma síntese conclusiva do tema.

Os descritores utilizados para a busca nas plataformas Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), foram: professores iniciantes, início de carreira docente, entrada na carreira docente, choque de realidade docente, socialização antecipatória, professor, docentes iniciantes, iniciação docente, começo de carreira docente, e início de carreira. Dessa forma, foram selecionados 17 artigos para a análise. Os autores concluíram destacando que a entrada na carreira é uma das etapas mais importantes da trajetória profissional por possibilitar ao docente iniciante a construção da sua identidade profissional.

O artigo “Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica”, que foi desenvolvido por Andréia Lopes Pacheco Vasques e Flavia Medeiros Sarti, apresenta a organização, os aparelhos formativos e as percepções de prática e saberes presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia. As autoras relatam sobre os discursos levantados acerca da formação e a profissionalização dos professores, considerando a importância da constituição de uma nova prática profissional, com base na

necessidade de que os docentes desenvolvam saberes profissionais que sejam recentes e lhes permitam atuar com autonomia em meio aos desafios da sua profissão. Dentre os autores utilizados na referência, constam estas ideias de António Nóvoa: “o conhecimento profissional docente deve ser reconhecido como parte integrante do patrimônio da profissão, devendo ser “trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração” (Nóvoa, 2019, p. 205); além disso, ainda destacam os saberes docentes defendidos por Tardif.

Outro artigo, cujo título é “Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas”, desenvolvido por Mônica Aparecida Rodrigues Luppi, Marilda Aparecida Behrens e Edna Liz Prigol, objetiva elaborar uma proposta de formação continuada, que associe os docentes da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, fundamentando-se nos “Sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano. Essa pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e os dados foram submetidos à análise de conteúdo.

A pesquisa indicou a necessidade de reflexão sobre os saberes que podem influenciar nos processos educativos vivenciados por professores e estudantes. Dessa forma, no curso sugerido pelas pesquisadoras, buscou-se possibilitar a aprendizagem na formação, de modo que o conteúdo fosse significativo para os participantes e aplicável à realidade de suas salas de aula. Assim, a pesquisa qualitativa procurou captar, no processo de investigação, as percepções dos professores envolvidos na formação *on-line*. Além disso, destacou, em sua referência, Francisco Imbernón, como um dos autores a compartilhar os conhecimentos, experiências e percepções dos docentes nas situações educacionais do dia a dia.

“Conhecimento profissional docente e formação de professores” é outro artigo selecionado, desenvolvido pelo professor António Nóvoa. Ele dividiu o artigo em três partes: a

primeira parte destaca que a questão central da formação de professores está em um “terceiro género de conhecimento”, denominado como conhecimento profissional docente. A segunda parte do artigo busca definir esse conhecimento, baseando-se nos conceitos de contingente, coletivo e público. E a terceira parte refere-se à necessidade de um “terceiro lugar” institucional, de um reforço coletivo docente e de uma projeção pública dos professores. A cada uma dessas partes, Nóvoa busca introduzir o seguinte pensamento: qual é a questão central da formação de professores? E reflete que são necessárias dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto importante a produção e firmeza do saber profissional docente. O conhecimento de cada docente possui influência no conhecimento e diálogos entre seus pares.

Nóvoa conclui o artigo destacando: “o que me interessa, desde sempre, é a defesa dos professores e da sua profissionalidade, no contexto de uma valorização da escola pública e do espaço público da educação” (2022). Isso remete a um fator significativo na área educacional, que é a defesa e valorização da educação pública, pois o conhecimento docente apresenta-se para fora das escolas, uma vez que chega à comunidade onde a escola está inserida.

Por fim, outro artigo selecionado foi “Histórias de vida e narrativas digitais: uma experiência em educação intercultural para a formação de professores”, desenvolvido por Alina De Las Mercedes Martínez-Sánchez e Rosa María Esteban Moreno, que falam dos aspectos de uma experiência didática da formação de professores, fundamentada na abordagem intercultural, no estudo da história de vida, na construção dos conceitos de identidade cultural e interculturalidade, incorporando um ensaio acadêmico.

Valorização da formação dos professores: o que considerar?

É importante destacar como a valorização da formação dos professores precisa ser considerada no meio acadêmico e profissional, sendo que a formação continuada é um dos principais

meios de desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, em 2023, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), apresentou ações de formação continuada, com o objetivo de garantir oportunidades de formação e desenvolvimento profissional dos educadores, bem como de melhoria contínua das condições de trabalho e de remuneração dos professores e profissionais da educação.

Seguindo essa ideia, o que é importante considerar então na formação de professores? São diversas as direções que se pode tomar, bem como as estratégias adotadas pelo governo acerca dessa oferta, que é direito do profissional. A formação permite:

- Compreender e provocar os limites e as contradições que surgem no dia a dia das funções do docente, ampliando seu repertório de conhecimento e considerando a capacidade criativa, seja de modo individual ou coletiva.
- Capacitar os educadores com novas práticas metodológicas para serem desenvolvidas na sala de aula juntamente com os discentes.
- Que os professores, responsavelmente, formem cidadãos críticos, sendo capazes de pensar de forma independente e na tomada de decisões.
- Ampliar o repertório didático dos docentes, apresentando uma diversidade de possibilidades de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Na presente pesquisa, a qual ainda está em andamento e cujo objetivo foi tratar da importância da valorização dos profissionais da educação, nas perspectivas dos estudiosos mencionados, que defendem a formação continuada. Foi possível observar, nos dados adquiridos até aqui, como os estudos acerca da formação docente têm sido assunto bastante relevante no contexto atual das pesquisas.

A formação docente garante um contínuo processo de reflexão sobre a construção docente, que perpassa todos os níveis de sua

formação educacional, ou seja, perpassa a fase do docente aluno, depois, aluno-mestre, estagiário, iniciante, alcançando, assim, o titular, sem desprezar a reflexão permanente que essa atuação desperta.

Dentre os resultados parciais observados nesta pesquisa, consideram-se os seguintes:

- Dos 07 artigos selecionados, os educadores contemporâneos mais citados nas referências foram: António Nóvoa, seguido de Maurice Tardif, confirmando a afirmação de que são os autores mais lidos e citados no Brasil;

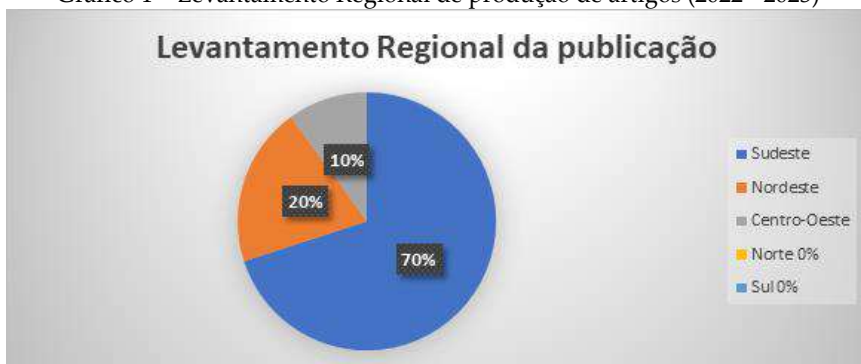
- Os artigos são resultados de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa que descreve sobre a especificidade do trabalho docente, conhecimentos profissionais, perspectivas da formação continuada e iniciação da carreira docente;

- Diante do percentual dos dados obtidos na plataforma da Scielo, observou-se um número inferior de publicações no ano de 2023, ou seja, houve uma queda no número de submissões nos anos de 2022 e 2023. Segundo o Scielo, houve uma redução na média anual de 13% no total de artigos;

- Os 07 artigos apresentam uma pesquisa qualitativa, exibindo aleatoriamente, nos trabalhos, aspecto exploratório, com entrevistas semiestruturadas, revisão sistemática, levantamento documental e procedimento bibliográfico;

- Sobre a geolocalização das produções publicadas, estas concentram-se em maiores proporções em determinadas regiões, principalmente na região Sudeste, com aplicação de pesquisas em São Paulo; seguida da região Nordeste, com trabalhos realizados na Bahia e em Pernambuco; e da região Centro-Oeste, com pesquisas desenvolvidas em Goiás.

Gráfico 1 – Levantamento Regional de produção de artigos (2022 - 2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Constata-se que os autores utilizados nas referências dos artigos publicados contribuem para ocasionar reflexão acerca da formação continuada. Suas colocações são reflexivas, uma vez que instigam provocações e debates sobre a importância dessa formação profissional que é indissociável das políticas de melhoria das instituições e de uma carreira docente digna e bem-conceituada.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, traz, em seu artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Brasil, 2015, p.13).

Assim, os autores António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire e Francisco Imbernón destacam, na formação continuada, a dimensão coletiva, organizacional e profissional. Esses três pontos de destaque indicam que a formação continuada vai além do

conteúdo, uma vez que perpassa também pela prática, ou seja, pela vivência coletiva, em que todos os docentes reunidos no local da formação compartilham das mesmas experiências, em contextos diferentes, ou seja, compartilham das suas aflições e atitudes pedagógicas. Nessa dinamicidade, a formação profissional, que tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, almeja educadores autorreflexivos, diante de suas atividades pedagógicas, responsáveis e comprometidos, para conduzir os educandos no seu protagonismo estudantil também.

Referências

- BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASTALDO, Luís Fernando; ZANON, Lenir Basso. **O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais**. Revista Cocar. V.17 N.35 / 2022. p.1-19.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 5 jan. 2024.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira Educação. 2022

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <https://notasdeescuta.files.wordpress.com/2017/11/nc3b2voa-a-desafios-do-professor.pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

