

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA

DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Janete Palú

Leandro Mayer

Janes Terezinha Cerezer Köhnlein

(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

Janete Palú
Leandro Mayer
Janes Terezinha Cerezer Köhnlein
(Organizadores)

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO
E DA ESCOLA PÚBLICA**
DESAFIOS, PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben

Imagem da capa: Pexels

Revisão: Os Autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G393 Gestão da educação e da escola pública : desafios, perspectivas e possibilidades. / Organizadores: Janete Palú, Leandro Mayer, Janes Terezinha Cerezer Köhnlein. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
203 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-993519-9-0

DOI: 10.29327/531592

1. Educação. 2. Escolas públicas – administração e organização. 3. Democratização da educação. 4. COVID 19 – pandemia. I. Título. II. Palú, Janete. III. Mayer, Leandro. IV. Köhnlein, Janes Terezinha Cerezer.

CDU 37.07

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Janes Terezinha Cerezer Köhnlein</i>	
A GESTÃO POR RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES JUNTO AO DIREITO EDUCACIONAL.....	7
<i>Kelly Letícia da Silva Sakata</i>	
FORMAS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E AS SUAS FORMAS DE GESTÃO.....	19
<i>Janete Palú</i>	
AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO CONTEXTO PARANAENSE	42
<i>Danielle Scheffelmeier Mei</i> <i>Etiane de Fátima Theodoroski</i>	
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS COM A BNCC	60
<i>Andreia de Bem Machado</i> <i>Vera Regina Lucio</i> <i>Horácio Dutra Mello</i>	
REGULAÇÃO EDUCACIONAL ARTICULADA À GESTÃO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE	73
<i>Aline Bettiolo dos Santos</i>	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS REGULATÓRIOS DA LEGISLAÇÃO EM DIÁLOGO COM O QUE PROPÕE A TEORIA	88
<i>Aline da Silva Serpa Marangoni</i> <i>Oto João Petry</i>	
NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CONCORDÂNCIA OU RESISTÊNCIA?.....	107

Patrícia Fontana
Nádia Maria Bernardi Ferronato
Martin Kuhn

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES
PARA A APRENDIZAGEM.....122

Graciela Deise Metz

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....137

Paulo Roberto Dalla Valle
Roselene Maria Ferreira Jaenisch

O GESTOR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....157

Fabiana Michelle Schauble

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA....168

Iloni Frey Manfroi

GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ENSINO DA
ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA – IMAGEM,
EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES.....177

Deise Cristiane de Luca

MARCOS DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO
CATARINENSE.....188

Aline Borin
Oto João Petry

SOBRE OS ORGANIZADORES.....203

PREFÁCIO

Queridos amigos,

É com alegria que partilhamos as reflexões desencadeadas na presente obra, *Gestão da Educação e da Escola Pública: desafios, perspectivas e possibilidades*, também é com respeito e sensibilidade aos diferentes olhares, que refletimos sobre um tema, no mínimo desafiador, considerando os elementos políticos, pedagógicos, legais e educativos envolvidos na temática.

O cenário educativo retrata, nesse momento, incertezas, desafios e elementos objetivos e subjetivos que interferem diretamente na atuação do gestor escolar e, sobretudo, dos processos pedagógicos. Por isso, torna-se pertinente ouvir as vozes que retratam abordagens teóricas, metodologias e práticas em busca de alternativas para seguir com o ensino, nos diferentes formatos.

Nada foi tão impactante quanto repensar o processo educativo, em um curto espaço de tempo, com realidades diversas, que já estavam e continuam presentes, talvez não tão visíveis como se apresentaram em consequência da impossibilidade de frequentar o espaço físico da escola, o que possibilitou diferentes movimentos, políticos e pedagógicos.

A obra atenta para um *continuum* em relação ao cumprimento das metas educacionais desse decênio, em especial a prática da gestão democrática e participativa nos espaços escolares, pontuando elementos norteadores para a gestão e democratização da escola.

Observamos que vários movimentos têm adentrado o campo educacional, na perspectiva de instituir diferentes formas de gestão, em especial as não democráticas, que de certo modo desafiam a escola a refletir e posicionar-se diante do cenário.

Outro elemento importante a ser acompanhado na obra são as reflexões acerca da aprendizagem e dos processos pedagógicos, em que o gestor, diariamente, enfrenta situações diversas e desafiadoras, envolvendo a escola em processos avaliativos em seus diferentes níveis,

desde os instrumentos de regulação propostos pela política brasileira,
até a gestão da escola e os processos de aprendizagem.

Ótima leitura!

Janes Terezinha Cerezer Köhnlein

A GESTÃO POR RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES JUNTO AO DIREITO EDUCACIONAL

Kelly Letícia da Silva Sakata¹

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” [...](GRAMSCI, 2006, p. 50).

INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva epistemológica de cunho marxista pautada nos escritos de Antonio Gramsci (1891-1937), este capítulo objetiva realizar um ensaio teórico acerca da discussão sobre o paradigma da gestão por resultados no âmbito escolar e sua consequência no direito educacional. Em linhas gerais, a gestão educacional “é compreendida como o ato de pensar sobre os fins educacionais, o tipo de homem que será formado a partir de determinados valores, visão de mundo e de sociedade” (SAKATA, 2018, p.140). Nessa direção, a gestão educacional deveria estar pautada na realização de mediações com vistas à qualidade de ensino.

De acordo com os documentos normativos, o modelo de gestão proposto no âmbito educacional é o da gestão democrática. Esse “ideal é bastante recente, tendo sido reforçado a partir do momento em que a educação foi considerada um direito humano fundamental e que à escola foram atribuídas responsabilidades de educação para todos e de formação de cidadãos democráticos” (LIMA, 2018, p. 21).

Contudo, apesar dessa indicação, atualmente, o modelo de gestão adotado pelas escolas perpassa por disputas ideológicas influenciadas

¹ Doutoranda em Educação (UFPR); Mestre em Educação (UNICENTRO/I); Professora do Curso de Pedagogia (UNICENTRO/I). kelly.l.sakata@hotmail.com.

pela militarização; formação dos gestores a partir do âmbito privado; parceria público-privada (PPP); conveniamentos no âmbito da educação infantil; entre outros. Sob este prisma, destaca-se a atuação dos agentes privados no âmbito da gestão educacional. Eles propõem uma tendência diretamente “ligada ao modelo de escola como ‘empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerencialismo e submetida à obrigação de resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma ‘organização flexível” (LAVAL, 2004, p. 18), o que será visto no decorrer deste capítulo.

DESENVOLVIMENTO

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A GESTÃO POR RESULTADOS

Assim, na materialização do ensaio em tela, parte-se da concepção de gestão democrática, indicando suas principais características e determinações legais. Após, problematiza-se a emergência da gestão por resultados como modelo proposto pelos agentes privados nas PPP no âmbito da gestão e, por fim, ressalta-se a consequência da gestão por resultados junto ao direito educacional.

A materialização do paradigma da gestão democrática é traduzida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), em que se indica como marco legal a cláusula pétrea no parágrafo único de seu Art. 1º, que “[...] todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente [...]” (BRASIL, 1988). Significa, portanto, uma abertura da participação e um empoderamento popular na gestão das instituições públicas. Tal participação poderá ser realizada de forma direta ou representativa.

No âmbito educacional, a CF/88, em seu Art. 206, aponta que “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]” (BRASIL, 1988). A mesma indicação está em consonância com a Lei Federal 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), quando prevê:

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

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

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

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

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

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 1996)

Os documentos legais ressaltam a gestão democrática pautada na participação como forma-base para gestão do ensino público em todos os níveis. O Plano Nacional de Educação, Lei 13005/14, segue a mesma indicação nas estratégias:

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns

Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos

municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão

escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014)

Outrossim, a prática democrática se refere à capacidade de criar momentos que possibilitem a participação de todos os envolvidos nos processos de tomada de decisão sem, contudo, perder as obrigações

“que convêm a cada participante do processo, especialmente o Estado. Essas relações perpassam um olhar do e para o coletivo de forma que as decisões sejam consensuais e atendam ao interesse geral conforme condições causais e objetivas de determinado momento histórico” (FLACH; SAKATA, 2016, p. 551).

O Estado possui, neste contexto, a atribuição da oferta de ensino público e gratuito, no entanto, como superar a contradição existente entre essa atribuição e o seu caráter eminentemente formado por disputas internas entre grupos distintos, que lutam pela hegemonia por meio da coerção e do consenso? Essas disputas, no contexto atual, resultam numa hegemonia voltada para o mercado, que possui como finalidade “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Essa contradição se encontra nos limites da democracia burguesa², que parte da igualdade formal. No entanto, a democracia está além de uma simples forma política: só existirá, de fato, com a superação da sociabilidade vigente, na medida em que poderá resgatar o conceito de liberdade e ampliá-lo no sentido de emancipação humana com a significativa participação e envolvimento de todas as pessoas em momentos políticos e administrativos. Assim, defende-se a concepção da gestão democrática como forma de gerir os espaços no âmbito escolar, porém, com a consciência de seus limites dentro do sistema atual.

Sob este prisma, a CF/88, no Art. 55, indica que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. 208 aponta, ainda, algumas garantias, sendo “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Apesar desse direito supracitado, o âmbito da gestão educacional é influenciado pelo paradigma da governança, que emergiu na década de 1980, a partir da crise de governabilidade internacional da década de

2 Para Saes (1987), a democracia burguesa é a forma de Estado em que a classe social exploradora (capitalistas) logra, por predominar invariavelmente no Parlamento, formalmente aberto a todas as classes sociais, repartir com a burocracia de Estado a capacidade de definir e implementar a política de Estado. Também é, correlatamente, o regime político no qual a competição partidária com vistas à conquista do controle do Parlamento existe, mas é dominada invariavelmente pelos partidos políticos objetivamente comprometidos com a conservação do capitalismo.

1970. Nesse período, instituições como o Banco Mundial, preocupadas com problemas de legitimidade, “começaram a empregar ‘governança’ como meio de transmitir a mensagem de que ‘legitimidade política e consenso’ são pré-condições de sustentabilidade e ordem social e, portanto, de estabilidade e desenvolvimento capitalista” (DAVIES, 2014, p. 4).

A partir desse “padrão”, a dificuldade de concretização da gestão democrática se acentua, pois ele parte de ideias e princípios advindos de organismos internacionais, nacionais e de documentos normativos que legitimam a relação entre o público e o privado, contradizendo o princípio democrático. Estes perpassam as agendas políticas educacionais e chegam no interior da escola, com discursos como: “governo empreendedor”; “governo indireto”; “reinvenção do governo”; “nova gestão pública”; entre outros. Deste modo, essas

[...] e outras propostas, não obstante as suas diferenças, partilham as mesmas lógicas de introdução da competitividade e dos contratos, de substituição de regras por padrões passíveis de medição, de substituição ou diminuição do papel de provisão direta pelo Estado através da direção, supervisão e eventual financiamento sob lógicas competitivas e de contratualização entre os setores públicos e privados, no interior do setor público, e, ainda, através de parcerias público-privadas (LIMA, 2018, p. 22)

Sendo assim, as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil (FASFIL) atuam em parcerias com o âmbito público, contudo, um dos pontos-chaves são as parcerias destes agentes com as redes educacionais públicas via instâncias de gestão, que, desde o contexto de reformas na administração pública, matizaram o público e o privado por meio da publicização (BRASIL, 1995). Nesta direção, destaca-se as PPP, que possuem como finalidade resultados educacionais nas avaliações em larga escala, ou seja, o foco é a *gestão por resultados*. Significa dizer que este paradigma parte da lógica empresarial, estreito e economicista, voltado à eficiência em detrimento aos fins pedagógicos. Neste sentido, os recursos são priorizados em relação às questões pedagógicas e a meritocracia é fomentada como medição de avaliações externas e, em alguns casos, por avaliações desenvolvidas pelo próprio agente privado (SAKATA, 2018).

A GESTÃO POR RESULTADO E O DIREITO EDUCACIONAL

Neste paradigma, existe a lógica empresarial levada para o âmbito escolar, em que os recursos a serem otimizados possuem prioridade em relação a uma verdadeira qualidade educacional. Neste sentido, a meritocracia é a questão-chave para o discurso progressista desenvolvido pelos agentes privados, onde os melhores são os que conseguem bons resultados em avaliações externas. No entanto, não significa dizer que as avaliações externas não possam ser utilizadas ou servir como parâmetro, a problematização realizada aqui é como estão sendo utilizados esses índices. Sob este prisma, verifica-se que as avaliações externas estão sendo utilizadas como discurso meritocrático e não numa perspectiva progressista de mudanças que tragam qualidade ao sistema educacional. Desse modo, ao problematizar o sentido da meritocracia, Sandri (2016, p. 153). indica que

[...] é uma ideologia que serve como justificativa para as diferenças sociais, como critério para se instituir uma sociedade hierarquizada, sendo que os primeiros da ordem hierárquica são considerados os melhores e merecedores de postos superiores, pois se esforçaram para atingirem o topo da organização. A meritocracia entendida como ideologia, refere-se ao mérito ou a possibilidade de cada indivíduo ser notado, reconhecido socialmente por meio da sua capacidade, ou ainda, se refere ao destaque que cada indivíduo conquista em certa hierarquia devido ao seu talento e a sua dedicação.

Assim, a Educação pública não se encontra atualmente como um serviço exclusivo do Estado. Esse fato ocorre, pois existe a vinculação da lógica do mercado posta pelas PPP no contexto da gestão das escolas públicas, as quais, teoricamente, pertencem ao âmbito das competências do Estado *stricto sensu*. Nesse bojo, encontra-se a complexidade das PPP e a atuação dos agentes privados. Esses agentes, aproveitando-se do discurso progressista de participação de todos como princípio democrático, direcionam as políticas educacionais e as formas de gestão voltadas à sua hegemonia burguesa. A hegemonia situada nesta articulação entre força e consenso do Estado ampliado faz entender que o processo de direção política da classe burguesa se desenvolve principalmente na sociedade civil, e independentemente da sua presença no âmbito do aparelho estatal.

Dessa forma, emerge a educação como um serviço não exclusivo do aparelho estatal e sob o direcionamento dos agentes privados, por meio da sociedade civil organizada³. Para além do Estado *stricto sensu* não ser o responsável exclusivo por esse direcionamento, ele não arca com as condições de implementação das políticas educacionais. Usa, para este fim, o discurso de teor democrático de participação de todos.

A consequência deste paradigma está atrelada à falta de concretude do direito educacional pela supressão de participação da comunidade, dos professores e de instância de participação democrática, como visto nos seus aspectos legais. Para além disto, este modelo fere questões relacionadas à qualidade como princípio normativo. Outrossim, a qualidade educacional propagada pela PPP no âmbito da gestão se circunscreve somente como resultado em avaliações externas, contudo, no bojo da gestão democrática, a qualidade deveria ser compreendida de forma mais ampliada. A grande questão é: *qual o sentido de qualidade proposto pelo paradigma da gestão por resultados?*

A qualidade é um conceito em disputa por agentes de cunho progressista e reacionário, que possui significados distintos e localizados historicamente. Nesse sentido, a qualidade pautada pelo paradigma da gestão por resultados está desvinculada da discussão sobre a quantidade mínima de insumos e se pauta, como visto, pelos índices postos em avaliações externas.

Em termos legais, a CF/88 no Art. 206, inciso VII, “estipula o princípio de padrão de qualidade”, no entanto não especifica esse padrão. Ela também assinala no Art. 211§1º o “padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira” e no art. 212. §3º a “garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988). Para além, a LDBEN/1996 no inciso IX Art. 4º indica o estabelecimento de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas,

3 Entende-se aqui a sociedade civil organizada formada por agentes privados de cunho mercadológico cuja atuação recai especificamente no âmbito educacional, como por exemplo: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Natura, entre outros. Esta indicação é importante pela clareza que também fazem parte da sociedade civil organizada movimentos progressistas, que lutam por direitos, especialmente, das minorias.

por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

O último movimento legal, no que se refere ao padrão de qualidade, foi a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (EC/108). Nela destaca-se, no Art. 211 § 7º, que o padrão mínimo de qualidade “considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar”. Nesta direção, pontua-se que há um movimento progressista⁴ que tensiona o conteúdo de qualidade, o qual indica um padrão mínimo relacionado aos insumos.

Desse modo, quando a qualidade, no bojo da gestão por resultados, é entendida somente em índices de avaliações externas, fere o direito educacional, na medida que outras dimensões, tão importantes quanto, são deixadas de fora deste entendimento. Nesse sentido, defende-se que a qualidade deveria levar em consideração outras perspectivas, como: estrutura e funcionamento das escolas; trabalhadores (as) da educação; acesso e permanência dos alunos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018; CARREIRA E PINTO, 2007); reputação das instituições; recursos e insumos; processo de ensino-aprendizagem; conteúdo; valor agregado (ADAMS, 1993); disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade; e adaptabilidade dos alunos (XIMENES, 2014).

Neste entendimento ampliado, incluem-se os resultados, a gestão democrática e outras dimensões expostas. Assim, a gestão por resultado possui uma visão localizada no âmbito empresarial, que não se adapta à gestão escolar. No âmbito da escola, o “produto” se caracteriza como a formação de pessoas com o tipo de sujeito que se espera formar. Sendo assim, a qualidade indicada como finalidade das ações de mediação seria o aprendizado efetivo do aluno, de acordo com certas concepções e visões de mundo, e não de forma pragmática voltada para o índice avaliativo.

Nesse sentido, ao problematizar os princípios escolares de sua época, que indicavam uma educação diferenciada para a classe

4 Como o Conselho Nacional da Educação (CNE) e a Campanha Nacional pelo direito à Educação, entre outros.

proletariada, predominantemente pragmática em relação à formação da elite, Gramsci discorre:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2000, p. 49)

Assim, o discurso democrático e de participação é comumente utilizado para fins privados, os quais não condizem com o significado de democracia. Para finalizar, defende-se que, para a concretude da gestão democrática, com qualidade entendida numa perspectiva ampla, exige-se do Estado *strictu sensu* medidas de serviços e suporte que incluam recursos. Esse movimento, nos limites da sociedade capitalista vigente, promoveria oportunidades mais justas aos alunos. Nesta direção, a verdadeira qualidade educacional estaria para além do aprendizado de conteúdos sistematizados historicamente. Nela, seriam incluídas as dimensões citadas associadas a uma visão de mundo que consiga trazer clareza sobre a possibilidade de emancipação humana aos alunos.

CONCLUSÃO

A partir do objetivo deste ensaio, que visou realizar uma discussão sobre o paradigma da gestão por resultados no âmbito escolar e sua consequência ao direito educacional, refletiu-se que a gestão democrática é o modo de gestão escolar indicado nos documentos legais, no entanto, há um movimento posto pelas PPP no âmbito da gestão em que emerge o modelo aqui nomeado como gestão por resultados. Nesse paradigma, o pressuposto de participação atrelado à gestão democrática é suprimido e o seu objetivo maior é a elevação do resultados em índices de avaliações externas. Outrossim, discutiu-se que esta proposta, para além de ferir este princípio participativo posto nos documentos normativos, compromete também o significado de qualidade educacional.

Como a qualidade no paradigma da gestão por resultados é o

aumento nos índices, ela deixa de ser debatida em sentido ampliado, o qual leva em consideração dimensões mais amplas do que o simples resultado. Essas dimensões, para além da gestão democrática e do resultado, deveriam perpassar: a estrutura e o funcionamento da escola; os trabalhadores (as) da educação; o acesso e a permanência dos alunos; a reputação das instituições; o processo de ensino-aprendizagem; o conteúdo; o valor agregado; a disponibilidade; a acessibilidade; a aceitabilidade; e a adaptabilidade dos alunos.

Nesse sentido, defende-se que o Estado *strictu sensu* não transfira para os agentes privados a condução da gestão das escolas. Para além disso, o Estado *strictu sensu* precisa se responsabilizar com recursos e insumos para garantir condições igualitárias para os alunos. Assim, apesar da complexidade da conjuntura estatal, permeada por disputas internas e por consensos “possíveis” em cada contexto histórico, este ensaio, o qual insere-se nesta disputa, almeja uma verdadeira possibilidade de gestão democrática, nos limites da sociedade capitalista vigente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, D. *Defining Educational Quality*. Arlington, VA, Institute for International Research, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995. Brasília, Presidência da República, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (Brasil)

(org.). CAQ e CAQi no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: E-book, 2018. 206 p. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-dequalidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DAVIES, J. S. Whatever happened to coercion? A Gramscian critique of metagovernance theory. In *Proceedings of Annual Meeting of the Political Studies Association*, Cardiff, UK (Vol. 27), 2013.

FLACH, S. de F.; SAKATA, K. L. S. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 549 - 569, ago. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/63863/38380>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere Volume 2. Os intelectuais: O princípio educativo*. Jornalismo. 2. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere Volume 3. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política*. 7. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LAVAL. C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, Apr. 2018.

SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1987.

SANDRI, S. A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. Curitiba, 2016. 252 f. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SAKATA, K. L. S. *O Programa Gestão para a aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação*, 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universi-

dade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

XIMENES, S. B. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. Educação e Sociedade, dez. 2014, vol.35, no.129, p.1027-1051

FORMAS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E AS SUAS FORMAS DE GESTÃO

Janete Palú¹

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente (FREIRE, 1995, p. 25).

INTRODUÇÃO

Enquanto professora e assistente técnica pedagógica da escola pública, vivenciei, ao longo da minha trajetória profissional, vários debates e lutas acerca da democratização da escola e das suas formas de gestão; formas mais democráticas de escolha dos dirigentes escolares sempre estiveram presentes nas pautas e bandeiras de luta dos profissionais da educação e das suas entidades representativas. Destaco que, durante esse percurso, presenciei momentos de muita instabilidade e insegurança, principalmente, durante as mudanças de governo, sejam eles municipais ou estaduais. Havia certa apreensão que pairava sobre toda a comunidade escolar, afinal, não sabíamos quem seria o profissional que conduziria a escola nos anos seguintes, uma vez que a indicação política foi a forma de escolha do gestor escolar que predominou ao longo da trajetória da gestão das escolas da rede pública estadual de ensino catarinense, situação essa vivenciada até o ano de 2013. Nesse modelo, a comunidade

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora de História e Assistente Técnica Pedagógica na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: janete.palu@ufpr.br.

escolar não tinha voz e, tampouco, participava do processo de indicação.

Nessa perspectiva, profissionais de diferentes perfis assumiam a direção escolar, alguns mais autoritários, outros mais abertos ao diálogo. Muitas vezes, o diretor² indicado não era da localidade e nem, sequer, conhecia a escola em que atuaria: a sua realidade, os professores, os demais funcionários, a equipe, os pais, os alunos e a comunidade. Também estive presente em momentos nos quais a comunidade escolar resistiu e lutou pela permanência de gestores que deveriam ser destituídos por motivações políticas ou pelo fato de não estarem seguindo as regras impostas por quem os indicou, sendo a sua atuação mais comprometida com a realidade escolar. Em uma das escolas em que atuei, na primeira década dos anos de 2000, os professores e a comunidade chegaram a realizar eleições para gestores, pois esse era um grande anseio da comunidade; porém, a decisão coletiva não foi reconhecida pelo poder público, que manteve a indicação política, mesmo diante da insatisfação e da resistência da comunidade escolar.

Dessa forma, denota-se que há uma relação entre a forma de escolha do gestor e o modo como se conforma a gestão escolar, essa será analisada no presente capítulo a partir de autores reconhecidos no campo da política educacional, em especial, no que diz respeito à gestão da educação e da escola. Parte do capítulo integra o trabalho dissertativo “Planos de gestão escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em questão”³. Busca-se compreender em que medida a forma de escolha

2 Paro (2015, p. 38), no seu livro “Diretor Escolar: educador ou gerente?”, afirma que: “[...] parece ser quase unânime a preferência pela expressão ‘diretor escolar’, quando se trata de denominar oficialmente por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino”. No entanto, a partir dos anos 1980, com a redemocratização e os anseios pela democratização da escola, surgiu a expressão “gestão democrática” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) e, por conseguinte, a palavra “gestor” para designar a figura do “diretor”. No presente capítulo utilizaremos os termos diretor, gestor ou dirigente escolar como sinônimos, embora a palavra “gestor” integre as disputas entre aqueles que defendem formas mais democráticas de condução dos rumos da escola e aqueles que advogam a condução da escola a partir dos princípios gerais da administração, conforme a lógica do mercado. Defendemos a ideia de que a escola não é uma empresa (LAVAL, 2019) e que deve ser administrada de forma singular, respeitando-se as especificidades do processo pedagógico, portanto, a palavra “gestor” está associada à primeira concepção.

3 A dissertação “Planos de gestão escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em

do dirigente escolar pode trazer implicações para a democratização da escola pública e as suas formas de gestão. Além disso, serão analisadas as mudanças que têm ocorrido a partir dos anos de 1980, no cenário internacional e nacional, que produzem desdobramentos no campo da gestão educacional, exigindo um novo perfil e papel dos diretores de escola frente a essas transformações.

A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL E O PAPEL DO GESTOR

Ao lançarmos um olhar sobre a gestão da escola pública no Brasil, um dos temas recorrentes é a valorização da figura daquele que comanda as atividades da escola, ou seja, continua muito presente a associação dessa com a figura do dirigente escolar. Conforme Paro (2016, p. 15), o que prevalece até hoje em nossas escolas é “um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor”. Por mais que tenhamos avançado no que diz respeito à democratização da nossa sociedade, democratizar a escola pública e as suas formas de gestão ainda representa um grande desafio.

Todavia, essa centralidade também apresenta divergências. “Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje” (PARO, 2016, p. 15). Desse modo, por um lado, o gestor é considerado a autoridade máxima no âmbito escolar, porém, o seu poder e a sua autonomia são relativos, uma vez que se faz necessário atender às exigências do sistema no qual a instituição está inserida. O gestor de escola pública também convive com grandes desafios, como a falta de recursos, sejam eles financeiros ou de outra ordem, o que traz implicações para a gestão e a organização escolar (PARO, 2016).

A valorização do dirigente escolar no Brasil remonta às primeiras décadas do século XX. Desde os anos de 1930 percebe-se uma valorização da administração das escolas públicas e da figura do diretor

questão” foi desenvolvida entre os anos de 2017 e 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó-SC, e integra os estudos da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. Teve como orientador o Prof. Dr. Oto João Petry.

(PARO, 2015). “Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola” (PARO, 2015, p. 20). Contudo, ao mesmo tempo em que há uma valorização da função, atribui-se, também, ao diretor e à gestão, a responsabilização pela situação da educação pública brasileira. Nesse sentido, é comum a afirmação de que “[...] se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração de nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público” (PARO, 2015, p. 17-18).

Diante disso, ganha força o discurso daqueles que “[...] são a favor de uma maior ‘eficiência’ da administração escolar como a única ou precípua preocupação com os custos do ensino –, a justificativa comum é a de que o ensino é importante e é por isso que deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente” (PARO, 2015, p. 18). Esses sujeitos defendem que “é fundamental o modo como a escola é administrada” (PARO, 2015, p. 18). Segundo os preceitos da administração racional e eficiente, a escola deveria ser conduzida de forma muito semelhante às demais organizações, ou seja, as escolas deveriam ser administradas a exemplo das empresas. Na esteira desse pensamento, o dirigente escolar também deveria assumir um novo papel, análogo ao dos gerentes empresariais.

Sander (2007, p. 76, grifo do autor) aponta para o significado da palavra eficiência e para os valores que estão relacionados a esse princípio: “Eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Em relação à gestão da educação e da escola, a administração para a eficiência é derivada da escola clássica de administração, que concebe a administração educacional e escolar a partir dos princípios gerais da administração (SANDER, 2007), portanto, sem considerar as singularidades e as especificidades inerentes ao processo pedagógico e os fins da educação.

Diante desse contexto, “A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero álibi para as causas do mau ensino [...]” (PARO, 2015, p. 18), utilizada pelos governos das

diferentes esferas e por outros atores que procuram minimizar fatores importantes para o sucesso escolar, como a “[...] carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação. Tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola” (PARO, 2015, p. 20). Percebe-se que, o discurso de eficiência e eficácia não está relacionado à qualidade social da educação, mas a grupos privados que concebem a educação não como um direito e, sim, como uma mercadoria, um serviço a ser submetido à lógica mercantil. Dessa forma, é preciso denegrir tudo o que é público, em especial, a educação e a gestão pública nesses espaços, acusadas de ineficientes, para que os grupos privados possam assumir esse importante setor da sociedade brasileira, propondo transformações de acordo com os interesses mercantis.

FORMAS DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E SUAS FORMAS DE GESTÃO

A partir desse contexto de valorização e, por outro lado, de culpabilização da figura do gestor escolar, podemos questionar e analisar como ocorre o processo de escolha para essa função nas escolas públicas brasileiras, uma vez que a maneira como é escolhido o gestor de escola pode apontar para importantes elementos que nos ajudam a entender como se conforma a gestão escolar. Conforme Paro (2003):

O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante, ao lado de múltiplos outros fatores, seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja pela sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 2003, p, 7-8).

Dourado (2013, p. 96), “Ao mapear essas modalidades de provimento ao cargo de diretor, busca situar, nos embates e perspectivas dessas formas de provimento, elementos para a rediscussão das políticas educacionais em curso, ressaltando, sobretudo, a relação entre essas e a democratização da gestão escolar”. Percebe-se que a forma de escolha é um dos elementos importantes que pode contribuir para a

democratização da educação e da gestão em nosso país. Paro (2016) destaca esse elemento como ingrediente primordial da democratização; porém, ressalta que precisa estar vinculado a outras medidas que possam promover, de fato, a transformação do espaço escolar.

Assim, ressalta-se que uma das estratégias que pode contribuir para a materialização da gestão democrática é a forma de escolha dos seus dirigentes. Para Dourado (2013, p. 98), devemos problematizar as “[...] as formas de gestão e provimento ao cargo de dirigente escolar enquanto canal de democratização nas relações escolares”. O autor identifica, por meio de pesquisa realizada na década de 1990, cinco formas/propostas que prevaleciam nas escolas brasileiras nos anos de 1980: “[...] 1) diretores livremente indicados pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor” (DOURADO, 2013, p. 102).

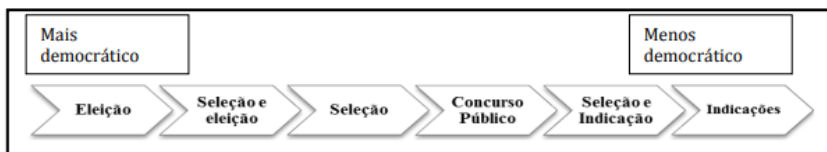
Paro (2003) menciona os estudos de Dourado (1990) e de outros pesquisadores da temática e, a partir deles, identifica, dentre as formas de escolha do gestor, três das quais se derivam as demais: a nomeação⁴, o concurso público ou a aferição de competência técnica e a eleição. “É certo que há formas combinadas, mas a base para as formas de provimento adotadas no Brasil advém daquelas modalidades [...]” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 230). Essas modalidades serão analisadas na sequência.

Drabach e Adrião (2017), com base nas contribuições de Paro (2003), Dourado (2000), Abdian e Manfio (2013), ressaltam o aparecimento de novas formas de escolha, chamadas de “mistas”, entre as quais destacam a “seleção seguida de eleição e a seleção seguida de indicação”; essas possibilidades foram identificadas “[...] no questionário do SAEB destinado aos diretores escolares. A primeira aparece desde 1997 e a segunda aparece, pela primeira vez, no questionário de 2013” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 5-6). As autoras classificam as formas de escolha dos gestores escolares no Brasil por meio de uma escala, que vai do modelo mais democrático ao menos democrático, sendo a eleição considerada o modelo mais

4 Ao tratar da nomeação, Paro (2003) refere-se à escolha do gestor escolar por meio de indicação política, também chamada somente de “indicação”.

democrático e a indicação o modelo menos democrático.

Figura 1 – Formas de provimento dos dirigentes escolares considerando o seu conteúdo democrático



Fonte: Drabach e Adrião (2017, p. 7).

Os autores nos quais ancoramos esse debate convergem no sentido de que a indicação é a forma mais conservadora de escolha do dirigente escolar. Dourado (2013, p. 102) destaca que essa forma era a “que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo”. É enfático ao afirmar que a indicação “[...] permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como ‘currel’ eleitoral, por distinguir-se pela política de favoritismo e marginalização das oposições [...]” (DOURADO, 2013, p. 102). Além disso, como o diretor não precisava do respaldo da comunidade para assumir a função, e sim de uma indicação política, de agentes políticos que integram o executivo ou o legislativo da esfera municipal, estadual ou federal, essa forma “[...] caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (DOURADO, 2013, p. 102).

Já no início dos anos de 1980, Arroyo (1983) enfatizou o papel político do gestor escolar, destacando a indicação político-partidária, utilizada ao longo do tempo, como artifício de manutenção do poder. “O diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos no jogo do poder e da barganha política” (ARROYO, 1983, p. 128). O autor acrescenta a relação existente entre a indicação e o poder atribuído ao gestor, que influencia os diferentes sujeitos que compõem a comunidade e a rede escolar. “A figura do diretor escolar era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar” (ARROYO, 1983, p. 128). Como a análise foi realizada no período em

que o Brasil vivenciava a abertura política, as lutas pela ampliação dos espaços de participação social e política, o autor afirma que existiam “[...] vozes isoladas que pressionam pela autonomia administrativa da escola e propõem como uma das medidas a autonomia da função de direção” (ARROYO, 1983, p. 128). Essas vozes estarão presentes nos movimentos dos educadores e nos movimentos sociais ao longo dos anos de 1980 e 1990, possibilitando a materialização do princípio da gestão democrática na legislação brasileira. Esses movimentos também viriam a reivindicar formas mais democráticas de escolha do gestor da escola.

Paro (2011, p. 37) declara que a nomeação (indicação), que “[...] tem como base o critério político-partidário, é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente [...]”. O candidato não é escolhido com base na sua experiência em educação ou no conhecimento da área educacional, mas com base na afiliação partidária, sendo que o partido ou a coligação que vence as eleições, a partir dessa prerrogativa, usa as urnas para legitimar o poder de nomear os seus auxiliares, inclusive, os diretores de escola (PARO, 2011). Em nome do clientelismo, vereadores e prefeitos, representantes políticos que deveriam defender os interesses da população, em inúmeros momentos se manifestaram contrários a formas mais democráticas de escolha, como as eleições, uma vez que a indicação é considerada um meio de manter os seus interesses e o apadrinhamento dos seus correligionários (PARO, 2003).

Em relação à indicação como forma de escolha do gestor, Drabach e Adrião (2017) sintetizam o pensamento de vários autores, ao afirmarem que essa é a forma menos democrática de escolha, por apresentar as seguintes características:

- a) os critérios para a escolha de diretores são essencialmente subjetivos, recaem sobre os que merecem confiança pessoal e política;
- b) Não há regulamentação para admissão e demissão nesta forma de escolha (MENDONÇA, 2000);
- c) Possui um caráter autoritário uma vez que “o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da comunidade escolar caracteriza-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (DOURADO, 2000, p. 83);
- d) Traz em seu bojo a marca do clientelismo político (PARO, 2003). (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9).

Souza (2007, p. 165) afirma que indicação reconhece “[...] na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor ‘escala’ e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública”. O autor afirma que “do contrário não haveria disputa na definição de quem indicaria quem para ocupá-lo”. Para Drabach (2013, p. 105), “A escolha de diretores através de indicação vincula o trabalho do diretor com quem o indicou, quase sempre um político ou técnico das Secretarias de Educação. Seu compromisso, portanto, é com quem os colocou naquele cargo e não com a comunidade escolar”. Ou seja, os interesses da comunidade escolar são secundarizados.

Diante das pesquisas analisadas, podemos inferir que a maioria dos pesquisadores brasileiros do campo da gestão da educação e da escola aponta que a indicação é a forma de escolha de diretores que menos se aproxima das práticas democráticas, pois, a partir da sua origem, legítima práticas clientelistas e autoritárias que se propagam no espaço escolar. Assim, uma das virtudes que pode ser reconhecida no processo de nomeação (indicação), que ocorre por meio de escolha política, “[...] está no fato de que, sendo uma alternativa antidemocrática, ela aparece antidemocrática aos olhos de todos, de tal modo que só muito raramente se encontra alguém, entre educadores, funcionários e usuários da escola que declare abertamente ser favorável a essa medida” (PARO, 2011, p. 38). Ao relacionar a forma de escolha ao modelo de gestão escolar, Drabach (2013, p. 154) destaca que, “[...] subjacente às indicações políticas, está uma compreensão da gestão escolar que se aproximaria do modelo patrimonial”. Esse modelo, apesar dos avanços na sociedade, ainda traz heranças da história brasileira, do domínio das oligarquias, do clientelismo e do favorecimento político.

Outra forma de escolha do dirigente escolar é o concurso público. Segundo Dourado (2013, p. 103), “[...] vários interlocutores têm defendido esta tese por se imputar a ela a objetividade de escolha de méritos intelectuais”. No entanto, enfatiza “[...] que a administração escolar, por não se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se como ato político, tem sua trajetória reduzida, no bojo desta

modalidade, à rotinização das atividades administrativas e burocráticas [...]” (DOURADO, 2013, p. 103), sendo que o processo político-pedagógico é colocado em segundo plano.

Embora o concurso seja reconhecido como uma prática consagrada “como forma de ingresso para a carreira docente no setor público” (DOURADO, 2013, p. 103), ele não é considerado a forma ideal para a escolha do gestor escolar. Paro (2011, p. 38) se aproxima das ideias de Dourado (2013) ao declarar que “[...] o concurso não tem nada a oferecer em termos democráticos para substituir a simples nomeação política”. Isso porque o concurso, com provas e títulos, tem como base apenas o critério técnico e a comprovação dos conhecimentos exigidos; diante disso, é preciso “[...] reconhecer que, à liberdade dos candidatos a diretor para escolherem sua escola não corresponde nenhuma liberdade dos usuários e trabalhadores da escola para escolherem seu diretor” (PARO, 2011, p. 38). Scalabrin (2018) destaca que a escolha do gestor por concurso público “[...] não contempla a dimensão política da função. A nomeação e designação para a escola dão-se de forma aleatória, dependendo da classificação da candidata ou candidato e das vagas abertas”. Outro ponto a ser observado é que “[...] não há manifestação da vontade da comunidade escolar, não há participação dela no processo de escolha da diretora ou diretor, o que nos permite, afirmar, igualmente, que é uma das formas menos participativa de escolha da direção escolar” (SCALABRIN, 2018, p. 135). Conforme Drabach (2013, p. 154), “[...] a forma de escolha de dirigentes escolares através de concurso público ou através de algum mecanismo de aferição da competência técnica dos candidatos é configurada como um modelo de gestão que se aproxima da compreensão gerencial”.

Em relação às eleições para gestores escolares, elas “[...] têm sido, historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento dos professores como uma das formas mais democráticas, apesar de se representar também como uma grande polêmica” (DOURADO, 2013, p. 104). Sobre a prática dessa medida, o autor assinala que assume formas variadas, no entanto, alerta para o fato de que não poderemos “[...] imputar à eleição, por si só, a garantia de democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto

instrumento para o exercício democrático” (DOURADO, 2013, p. 104). Destaca a importância de não se “negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares” (DOURADO, 2013, p. 105). Ou seja, a eleição do dirigente escolar pela comunidade não garantirá a democratização da escola e as suas formas de gestão, contudo, dentre as modalidades existentes é a que mais se aproxima dos valores democráticos, portanto, pode contribuir para a materialização desses ideais. Conforme Dourado (2013):

A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pesem os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, entendemos ser a eleição para dirigentes uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola (DOURADO, 2013, p. 109).

O autor defende que é preciso democratizar a escola e as suas relações, pois a eleição como forma de escolha do gestor escolar pode contribuir nesse processo, aliada a outras medidas. Sobre a legitimidade das eleições, Paro (2015, p. 117-118) advoga que “[...] o diretor, além do técnico (que já foi aferido em concurso para professor), tem uma função essencialmente política”. Diante da essência da sua função, que vai além do caráter meramente técnico, a forma de escolha por meio da eleição representa a “[...] escolha livre pelas pessoas que ele vai dirigir, e das quais necessita de apoio e legitimidade [...]” (PARO, 2015, p. 117-118).

Contudo, Paro (2015) alerta para o uso de argumentos e possíveis “perigos” relacionados à eleição, a partir dos quais são produzidos os discursos contra a efetivação dessa forma de escolha dos dirigentes escolares por aqueles que não desejam que essa prática seja materializada nas escolas:

[...] o perigo (e as histórias) de conflitos e influências políticas nas eleições não pode servir de argumento contra estas, primeiro, porque confunde eleição de diretores com eleição entre partidos políticos, o que não precisa e não deve ser e, segundo, porque

expressa uma concepção equivocada de eleição, como uma solução para todos os problemas, e não um processo que envolve riscos mas que é a forma mais civilizada de se exercer o poder entre os sujeitos (PARO, 2015, p. 118).

Paro (2011, p. 39) afirma que “[...] a modalidade de escolha que mais se adéqua às peculiaridades da função de diretor é a sua eleição pela comunidade escolar”. Para ele, essa é apenas uma das medidas necessárias para se implementar a democracia, porém, não garante a efetivação da democratização dos espaços escolares. Drabach e Adrião (2017, p. 7), apoiando-se nas pesquisas de Dourado (2000), Souza (2007) e Paro (2003), alegam que “A eleição de diretores é considerada na literatura brasileira um instrumento de democratização das relações escolares [...]”. Drabach (2013, p. 154) destaca que “O processo de escolha através de eleição se constitui na forma mais democrática de entender esta função na escola”. Ou seja, a eleição, por si só, não garantirá a democratização da escola e as suas formas de gestão, mas se constitui em ferramenta importante para a efetivação da democratização, além de possibilitar a vivência de vários elementos bases da democracia no âmbito da escola.

Nesse sentido, Scalabrin (2018, p. 138) afirma que a eleição “[...] é a forma mais participativa de escolha da direção escolar e, portanto, um dos elementos mais importantes (não o único) da democratização da gestão escolar, da efetivação da gestão democrática do ensino”. A partir de estudo realizado, Souza (2007, p. 5) infere que “[...] as escolas cujos diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com mais participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas”. Portanto, a eleição, além de se constituir como a modalidade de escolha que mais se aproxima dos ideais democráticos, é, também, um instrumento que pode contribuir para as vivências e a construção de uma educação e de uma escola mais democrática.

Scalabrin (2018, p. 138) defende que “[...] a eleição é a forma de escolha da direção escolar que melhor corresponde à compreensão da sua função política, pedagógica e técnica, quando o processo prevê também a exigência de critérios técnicos específicos”. A dimensão

política é contemplada, pois “envolve a participação da comunidade escolar no processo de escolha” (SCALABRIN, 2018, p. 138); a eleição reconhece a dimensão pedagógica “na medida em que somente professora e professor ou técnica e técnico-administrativo em educação pode concorrer à função, geralmente com tempo mínimo de experiência na profissão e com graduação ou pós-graduação na área da educação” (SCALABRIN, 2018, p. 138); e a dimensão técnica está presente “quando exige capacitação técnica através de formação específica ligada ao âmbito da gestão escolar (anterior ou posterior à eleição) ou submete os interessados à prova ou processo de credenciamento (enquanto prova técnica)” (SCALABRIN, 2018, p. 138). Todavia, esclarece que, ao “[...] delimitar critérios técnicos combinados ao processo de eleição, [...] não defende [...] a meritocracia ou os princípios da Nova Gestão Pública” (SCALABRIN, 2018, p. 145).

Além das modalidades tradicionais de escolha dos dirigentes escolares, já descritas, a partir dos anos de 1990 surgem novas formas, modelos e instrumentos, dentre eles a seleção. Conforme Drabach e Adrião (2017), o critério utilizado por essa modalidade é meramente técnico. De acordo com as autoras, “[...] o diretor escolhido por esse mecanismo não ocupará um cargo de carreira, sua função é temporária e o tempo de permanência é determinado pelo sistema de ensino” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9). Para a escolha do gestor, são utilizados vários instrumentos, entre os quais sublinham-se “[...] análise de currículo, prova de conhecimentos específicos, defesa de projeto de gestão, apresentação de títulos, etc.” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9). Percebe-se que, essa forma de escolha está mais alinhada à concepção gerencialista de gestão escolar, que valoriza mais os critérios técnicos do que os processos de escolha mais abrangentes, que propõem a participação e o envolvimento da comunidade, portanto, a dimensão pedagógica e política da função são ignoradas. Observamos que, sem dúvida, a competência técnica para desenvolver a função é importante e necessária, contudo, não deveria ser o único critério a ser observado ou valorado durante o processo de escolha do dirigente escolar.

Nos seus estudos, as autoras evidenciaram que “A seleção tem sido associada a outras formas de escolha como, por exemplo, a eleição e

a indicação, dando origem às **formas mistas**” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9, grifos das autoras). Conforme Drabach (2013, p. 154), nos processos mistos, estão presentes “[...] princípios democráticos e gerenciais, uma vez que há a participação da comunidade na escolha, mas há também uma preocupação com a aferição da competência técnica dos diretores escolares”. Drabach e Adrião (2017) identificaram essas formas no questionário direcionado ao gestor escolar no Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb). Por meio desse instrumento, foram apontadas como formas mistas “seleção e eleição” e “seleção e indicação”. No processo de escolha por “seleção e eleição”, os critérios “[...] conciliam procedimentos pautados na verificação de conhecimentos específicos (provas, análise de projetos etc.) com procedimentos de avaliação da liderança política do candidato” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9). Já a forma “seleção e indicação”, de acordo com as autoras, “[...] concilia critérios que buscam auferir ‘conhecimento específico’ com alguma forma de indicação pelos gestores do sistema educacional” (DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 9).

As formas mistas podem representar diferentes concepções de “gestão”, sendo que a “seleção e eleição” aproximam-se mais da gestão democrática e a “seleção e indicação” estão mais atreladas à concepção convencional de “gestão” (DRABACH; ADRIÃO, 2017). A partir da análise de uma série histórica de dados do Saeb, ao longo dos anos de 1997, 2003, 2011 e 2013, Drabach e Adrião (2017, p. 10) inferiram que “[...] houve uma diminuição das formas mais democráticas de escolha de diretores como a eleição e uma tendência à valorização de critérios ‘técnicos’ [...]”.

Ao caracterizar o modelo misto de escolha de gestores escolares, Drabach (2013, p. 157) afirma que esse “[...] admite também a eleição, desde que seja atestada primeiramente a competência do candidato. Esse critério está relacionado à compreensão gerencial de gestão, que exige um gestor capacitado, com conhecimento específico da área administrativa na qual irá atuar”. Esclarece que, a partir da reforma do Estado e da educação, intensificada no Brasil na década de 1990, e da descentralização de muitos processos que eram, anteriormente, realizados de forma centralizada pelos sistemas de ensino, muitos

gestores passaram a executar tarefas técnicas, como licitações para a compra de materiais, uma argumentação utilizada para a introdução do critério de competência técnica. A utilização desse critério está centrada “[...] apenas na dimensão administrativa da gestão e que a eleição por si só não seria capaz de garantir, por isso a introdução de processos mistos de escolha de diretores” (DRABACH, 2013, p. 158).

Segundo a autora, “Ao destacar apenas a face técnica da gestão, ignora-se a dimensão pedagógica dos processos democráticos e o potencial de transformação inerente a eles” (DRABACH, 2013, p. 158). Sua pesquisa, realizada com base nos dados do Saeb, coletados nos anos de 1997, 2003 e 2007, inferiu que o modelo misto de escolha dos gestores das escolas públicas brasileiras tem aumentado, enquanto o percentual de gestores indicados não sofreu variações consideráveis e o percentual de gestores eleitos tem diminuído. O aumento da utilização dos modelos mistos é ainda maior quando associados às formas gerenciais de gestão que utilizam somente critérios técnicos para a seleção dos gestores (DRABACH, 2013).

A autora questiona os motivos da manutenção da indicação, forma menos democrática de escolha dos gestores escolares, mesmo diante dos avanços e da garantia da gestão democrática nos marcos legais da educação brasileira. Busca as razões pelas quais as formas mistas causaram a diminuição do percentual de gestores eleitos e não de gestores indicados. A sua pesquisa aponta algumas possíveis respostas para essas indagações: “[...] o neoliberalismo, fundamento da gestão gerencial, não se coloca declaradamente contra a democracia, pelo contrário se diz democrático também”. Todavia, nessa concepção de gestão, os princípios da gestão democrática são ressignificados. Cita como exemplo desse processo a ressignificação da participação, “[...] que torna-se não mais um mecanismo de fortalecimento da sociedade civil, de ampliação dos direitos de cidadania, mas a favor da gestão eficiente e eficaz” (DRABACH, 2013, p. 158).

Drabach (2013), com base em Tatagiba (2006), afirma que, nessa concepção, a dimensão política da participação é negada. Nos modelos mistos de escolha dos gestores escolares, “[...] a comunidade não deixou de participar do processo de escolha, porém participou a partir de uma

pré-seleção realizada gerencialmente, constituindo-se mais no sentido de uma legitimação do que de uma participação democrática propriamente dita” (DRABACH, 2013, p. 159). Diante disso, conclui que “[...] que a diminuição da forma mais democrática de escolha dos dirigentes escolares que é a eleição, deu lugar à outra forma de democracia: a democracia gerencial” (DRABACH, 2013, p. 159). Alerta para o fato de não se questionar o caráter democrático dos esquemas mistos de escolha, destacando, contudo, que, nessa concepção há uma “[...] lógica perversa que tende a reduzir o avanço do projeto democrático e participativo de sociedade gestado nos anos 1980 e legitimado pela CF de 1988, quando o substitui em certa medida pela democracia gerencial” (DRABACH, 2013, p. 159).

Essa modalidade, portanto, difere da eleição defendida pelos educadores a partir dos anos de 1980 e 1990, como forma de escolha dos gestores e estratégia de democratização da escola e das suas formas de gestão. Todavia, com a reforma do Estado, a gestão gerencial passou a ser utilizada como referência de gestão no campo da educação, ressignificando conceitos. Para Lima (2014, p. 1076 apud DRABACH; ADRIÃO, 2017):

Sob influência da Nova Gestão Pública e das suas orientações gerencialistas, as últimas décadas têm revelado crescentes críticas dirigidas à gestão democrática das escolas, sobretudo quanto aos seus elementos eleitorais e seus órgãos colegiados, agora associados a uma irracionalidade em termos de gestão e a uma desresponsabilização e a um déficit de liderança (unipessoal). Os conceitos de eficácia e de eficiência que são predominantemente assumidos por tal concepção evidenciam uma origem econômica e gestonária, de tipo racionalista e técnico-instrumental (LIMA, 2014, p. 1076 apud DRABACH; ADRIÃO, 2017, p. 13),

Percebe-se, assim, que, a partir dos anos de 2000, com as influências do contexto internacional e das políticas emanadas pelas agências multilaterais nas políticas educacionais, essa forma de gestão passou a se materializar no âmbito escolar. O gerencialismo integra os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), como evidenciam os estudos de Drabach e Adrião (2017), no bojo de seus princípios são identificados interesses capitalistas e mercadológicos.

Em relação aos documentos formulados nesse contexto, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado por meio da Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que, em sua meta 19, estabeleceu um prazo de 02 anos para que os sistemas de ensino assegurassem condições para a efetivação da gestão democrática “[...] associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014). No que diz respeito aos diretores de escola, a estratégia 19.8 do referido documento destaca a necessidade de “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014). Portanto, o documento apresenta as contradições e as disputas que permearam a sua elaboração, uma vez que não determina uma forma específica de escolha, todavia, associa a gestão democrática a critérios de mérito e desempenho. Nesse sentido, é importante destacar que em fevereiro de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) colocou em consulta pública a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC), relativa à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que pode vir a se constituir como um instrumento definidor de regras para o processo de escolha, formação e exercício profissional dos dirigentes escolares no Brasil (BRASIL, 2021).

Em relação à presença do gerencialismo na educação e nas suas formas de gestão, Drabach destaca que esse “[...] parece ter contribuído mais para a introdução de mecanismos de controle sobre a escola do que para a efetivação da gestão democrática no sentido da divisão do poder e do envolvimento da comunidade com a gestão da escola”. Isso porque “[...] o envolvimento da comunidade na concepção gerencial se resume na colaboração no nível da execução de tarefas sem que isso signifique de fato uma divisão do poder e a construção da autonomia da escola no sentido democrático” (DRABACH, 2013, p. 160). Gewirtz e Ball (2011) destacam as transformações pelas quais têm passado a educação no Reino Unido, segundo os autores “[...] há casos de escolas que funcionam efetivamente como pequenas empresas e em áreas onde a

capacidade da escola vai além da demanda, de modo que elas competem pelo recrutamento de alunos” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 193-194). Essa tendência também pode ser identificada no campo educacional brasileiro, de forma que a cultura corporativa tem modificado as formas de escolha, de gestão, o papel e o perfil dos dirigentes escolares. Conforme Drabach (2018), a partir de estudo realizado nas redes públicas estaduais brasileiras, há elementos que apontam para a introdução dos preceitos da NGP no campo da gestão da educação. Em relação às formas de escolha dos dirigentes escolares, evidenciou-se “[...] entre os anos de 2005 e 2015, uma diminuição dos estados que escolheram diretores por eleição [...]” (Drabach, 2018, p. 244) de forma que, a eleição vem sendo desvalorizada, enquanto os processos mistos têm aumentado. Por outro lado, “As indicações de diretores no Brasil mantiveram seus percentuais praticamente inalterados” (DRABACH, 2018, p. 244). Ou seja, as formas menos democráticas de escolha, associadas ao clientelismo, continuam presentes na gestão da escola pública brasileira. Portanto, a democratização da educação e das suas formas de gestão ainda representa um grande desafio.

CONCLUSÃO

Este capítulo discutiu em que medida a forma de escolha dos dirigentes escolares pode trazer implicações para a democratização da escola pública e as suas formas de gestão, bem como buscou relacionar as mudanças que têm ocorrido a partir dos anos de 1980, no cenário internacional e nacional, e os seus desdobramentos para o campo da gestão educacional e escolar, exigindo um novo perfil e papel dos diretores de escola frente a essas transformações. Para tanto, recorreremos às contribuições de autores como Arroyo (1983), Drabach (2013; 2018), Drabach e Adrião (2017), Dourado (2013), Gewirtz e Ball (2011), Paro (2003; 2011; 2015; 2016), Scalabrin (2018) e Souza (2007).

Evidenciou-se que, na história da gestão escolar brasileira, foram três as principais modalidades de escolha dos dirigentes escolares, sendo elas: a nomeação (indicação), o concurso público e a eleição. Além dessas, observa-se a existência de formas mistas ou combinadas, como a “seleção e eleição” e a “seleção e indicação”, que são identificadas a

partir de 1997, como apontaram os estudos de Drabach e Adrião (2017), período no qual as reformas neoliberais reverberaram para o campo educacional. A partir da literatura, dos seus elementos teóricos e empíricos, observou-se que há um consenso de que a indicação é a forma menos democrática de escolha. Já o concurso público, embora se apresente como democrático, possibilita que o candidato defina a escola, porém, não permite que a comunidade escolha o seu dirigente escolar. Assim, dentre as formas existentes, a eleição é a que mais se aproxima dos pressupostos e valores democráticos.

Nesse sentido, a eleição dos dirigentes escolares integra a pauta da luta dos educadores e dos movimentos sociais desde os anos de 1980, quando o Brasil vivenciou a redemocratização e o retorno de eleições diretas para dirigentes políticos após 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985). Todavia, no campo da gestão da educação e da escola, as formas menos democráticas de escolha, como a indicação, persistem e estão presentes em muitas realidades, apesar dos avanços na legislação. Essa prática é utilizada como moeda de troca, contribuindo para que o clientelismo e o autoritarismo se perpetuem, trazendo implicações para a gestão da escola, uma vez que o dirigente indicado, geralmente, está mais comprometido com quem o indicou do que com a comunidade escolar e os seus anseios.

A partir dos anos de 1990, com o avanço neoliberal e a reforma do Estado, formas de gestão associadas à Nova Gestão Pública (NGP) adentram na administração pública e no campo da gestão da educação. Essas formas de gestão têm como princípio a lógica do mercado e não consideram as especificidades e as singularidades inerentes à gestão educacional e escolar. Nessa concepção, a educação e a escola passam a ser administradas de forma análoga a das empresas. Todas essas transformações acabam por conformar um novo papel e perfil do dirigente escolar, que se assemelha ao gerente empresarial executivo em busca da eficiência da sua instituição (DRABACH, 2018). Nesse contexto, muitas redes de ensino passam a adotar critérios técnicos associados à NGP como determinantes nas formas de escolha dos dirigentes escolares e na condução da gestão das escolas públicas. A gestão democrática, princípio grafado nos marcos legais que regem a

educação brasileira, no âmbito do PNE 2014-2024, aparece associada a critérios de mérito e desempenho, o que evidencia as disputas e visões de educação presentes durante a elaboração do documento as quais, também, estão presentes na sociedade brasileira.

A partir de 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff, as políticas de cunho neoliberal ganharam força e aliados importantes. Com a posse de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), é possível observar uma interlocução entre as políticas neoliberais e as neoconservadoras. Inúmeros desdobramentos podem ser destacados no campo educacional, dentre eles a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)⁵, que possibilita a atuação direta de militares (indicados) na gestão educacional e escolar. No entanto, entendemos que posturas autoritárias, presentes no processo de escolha ou indicação de dirigentes escolares e na condução das ações da gestão, em nada contribuem para a construção de uma educação e de uma escola democrática.

A gestão democrática é o princípio que rege a educação pública no nosso país, mas não podemos esquecer “[...] das disputas e [...] discussões em torno da legislação e dos documentos que foram e são referenciais importantes na educação nacional [...]” (PALÚ, 2019. p. 368). Ou seja, não podemos permitir que os princípios do mercado, associados a princípios autoritários, orientem as formas de escolha dos dirigentes escolares e a gestão das escolas públicas, como muito bem nos lembra Paulo Freire, citado na epígrafe desse capítulo, “Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 1995, p. 25). Diante

5 O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) é uma iniciativa do Ministério da Educação que, em parceria com o Ministério da Defesa, apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, com a participação do corpo docente da escola e o apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano (BRASIL, 2020, n.p). O Pecim foi lançado, oficialmente em 2019, por meio do decreto Nº 10004, de 05 de setembro, já integrava as pautas da agenda de campanha eleitoral e se converteu em uma política educacional proposta pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), trazendo implicações para a gestão das escolas públicas brasileiras, o que tem preocupado as entidades do âmbito acadêmico e sindical, as quais desde o início desse processo têm manifestado “[...] sua preocupação com a interferência dos setores de segurança pública estaduais nas políticas educacionais, especialmente com relação ao preceito constitucional e legal da gestão democrática do ensino público” (MENDONÇA, 2019, p. 622-623).

do quadro de retrocessos e da regressão que estamos vivenciando, com o recrudescimento do autoritarismo, se faz necessário defender as formas mais democráticas de escolha dos dirigentes e de gestão escolar, pois, embora por si só elas não possam garantir a democratização da educação, da escola e das suas formas de gestão, elas se constituem em um instrumento poderoso, que pode contribuir para a realização desse ideal, para a garantia do amplo direito à educação, para o exercício e continuidade da própria democracia que, no Brasil, nos tempos atuais, está sob ameaça.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1. p. 122-129, 1983. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/issue/viewIssue/3187/417>. Acesso em: 6 jan. 2021.

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, 26 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Escola Cívico Militar. *O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares?* 2020. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Audiências e Consultas Públicas. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. *Edital de chamamento*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170521-edital-de-chamamento-formacao-gestores-da-educacao&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95-118.

DRABACH, Nadia Pedrotti. *As mudanças na Concepção de Gestão Pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil*. 2013. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DRABACH, Nadia Pedrotti. *Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas*. 2018. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DRABACH, Nadia Pedrotti; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 11, n. 8, set. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788>. Acesso em: 31 dez. 2018.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a Gestão democrática e o Gerencialismo na/da gestão da educação no Brasil. *Revista Pedagógica Unochapecó*, Chapecó, v. 16, p. 221-248, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>. Acesso em: 19 jul. 2019. Doi: <https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2851>.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAI-NARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. Título original: *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>. Acesso em: 2 dez. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1039>.

PALÚ, Janete. *Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina: a gestão democrática em questão*. 2019. 394 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2019.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar educador ou gerente?* São Paulo:

Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do diretor escolar. *Cadernos de Pesquisa*, Pensamento Educacional, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/982>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã. 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCALABRIN, Ionara Soveral. “Mérito, desempenho” e “participação”: adesões e resistências à meta 19 do PNE nos planos estaduais e distrital de educação. 2018. 386 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1677>. Acesso em: 2 mai. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão Escolar no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO CONTEXTO PARANAENSE

Danielle Scheffelmeier Mei¹
Etiane de Fátima Theodoroski²

INTRODUÇÃO

O artigo visa trazer reflexões sobre o programa de escolas cívico-militares no contexto paranaense. Especificamente, apresentar a discussão de autores sobre o tema; identificar as principais tendências pedagógicas já utilizadas no processo de ensino no país; descrever o contexto da implementação do programa na rede estadual do Paraná.

É interessante considerar um cenário atual, no qual há decretos em nível federal que visam incentivar a implementação de escolas cívico-militares, com algumas diferenças sensíveis em relação às atuais escolas militares já existentes. Da mesma forma, na rede estadual do Paraná também foram publicados decretos que tratam desse novo modelo, sendo especificado que seriam para atender as comunidades com mais vulnerabilidade social. Segundo matéria publicada pela Agência Estadual de Notícias do Paraná³, estas se diferenciam dos Colégio Militares, já que as cívico-militares são de gestão da Polícia Militar com professores e demais servidores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

Nesse artigo, a discussão dos autores apresentados faz uma revisão

-
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: danielle.scheffelmeier@gmail.com.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Ensino Superior. E-mail: etianetheodoroski@gmail.com.
 - 3 PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Paraná terá quatro escolas cívico-militares em 2020**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-quatro-escolas-civico-militares-em-2020>. Acesso em: 26 fev. 2021.

dos decretos que estabelecem a criação desse sistema. Salienta-se que, no caso paranaense, esse modelo ainda não se efetivou, pois até o momento de escrita dessa pesquisa as escolas estavam se organizando para a sua implementação, mas lança-se questões-chave que permeiam a realidade das escolas militares em outros estados e que podem se repetir na respectiva rede de ensino com esse modelo cívico-militar.

Os procedimentos teóricos-metodológicos desse artigo são relativos à pesquisa qualitativa. Tem como referência os estudos de Libâneo (1990), Libâneo (1994), ANPPEP (2019), Mendonça (2019), Ximenes *et al.* (2019), assim como a legislação Federal, e também da rede estadual do Paraná que tratam das escolas cívico-militares, em contraponto com os questionamentos feitos pela APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), bem como, demais notícias relativas ao tema.

Inicialmente, é apresentada a discussão de pesquisadores sobre a implementação das escolas cívico-militares no país. No próximo tópico, o levantamento sobre as tendências pedagógicas utilizadas pelos educadores. Em seguida, o contexto paranaense das escolas cívico-militares. E por fim, as considerações finais do estudo.

AS DISCUSSÕES SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Os decretos que versam sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o que foi um dos pontos de destaque ainda na campanha eleitoral do atual governo de Jair Bolsonaro (sem partido), passam a ser objeto de análise de pesquisadores. Dentre as discussões, Mendonça (2019) cita o Decreto nº 10.004 de 5/9/2019, que “Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” (BRASIL, 2019), e sinaliza que os discursos favoráveis a esses modelos de educação incluem os altos índices de rendimento dos estudantes que já estão cursando escolas militares, além da possibilidade de redução da violência nas unidades escolares. No entanto, é preciso considerar que as escolas já militarizadas costumam apresentar condições de acesso diferenciadas, com rígidas seleções para ingresso. A crítica, portanto, é que esse modelo pode privilegiar poucos estudantes.

Considerando a tradição da educação militar no Brasil, Mendonça

(2019) aponta que em boa parte das escolas militares já existentes no país, a metade das vagas são selecionadas para dependentes de militares. Além disso, geralmente ocorre um processo de seleção, sendo as vagas destinadas para os candidatos melhor preparados. Assim, os filhos de militares podem se destacar diante dos demais alunos das escolas públicas, pelo fato de possuírem um nível econômico e educacional mais elevado, o que certamente impacta nos índices de rendimento dos estudantes (ANPPEP, 2019). E necessário, portanto, olhar para essas questões quando se busca fazer comparações de rendimento escolar entre os dois modelos.

Mendonça (2019) considera, ainda, que, se mais escolas civis tivessem os mesmos investimentos, o rendimento dos estudantes poderia ser o mesmo. Segundo ANPPEP (2019), nas militarizadas existe um maior número de profissionais, também uma melhor infraestrutura quando comparadas as demais escolas públicas. No entanto, há outros aspectos que precisam ser observados, como a formação dos professores, assim como os vínculos contratuais, as condições de trabalho, entre outros elementos que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, e dessa forma, no índice de rendimento dos alunos.

A crítica é feita também em relação aos casos de violência, pois embora possa existir um melhor controle no interior da escola, com a gestão de militares, isso não resolveria o problema por completo. Nesse caso, “a sociedade que paga a corporação militar para ter a garantia de segurança pública permanece sujeita a todo tipo de violência e continua desprotegida, mesmo no entorno das escolas militarizadas” (MENDONÇA, 2019, p. 629). O autor ressalta que o problema da violência na sociedade não é exclusivo da escola, e que a militarização não seria efetivamente uma solução para tal.

Ademais, ele descreve outras situações que já acontecem em escolas militarizadas, como a cobrança do valor de um uniforme específico, a truculência relatada em algumas unidades, além do receio das famílias em denunciar possíveis abusos. Nesse sentido, o autor constata que há uma ameaça aos princípios da educação brasileira:

A imposição de rígidas e inquestionáveis normas disciplinares e

de conduta, aceitáveis e cabíveis numa escola militar *stricto sensu*, onde a hierarquia e a obediência são sua lógica de organização, não cabem liminarmente numa escola pública, pautada por princípios constitucionais insculpidos no seu Art. 206 como, dentre outros, igualdade de condições para acesso e permanência (I), liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento (II), pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (III), gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais (IV), gestão democrática (VI). (MENDONÇA, 2019, p. 633).

Demais fatores também são identificados, como a exclusão de estudantes que não se enquadrem nesse novo modelo, bem como a interferência direta de forças armadas no processo educacional, com possíveis interferências militares na rotina da escola, e mesmo nas concepções pedagógicas desses ambientes escolares (MENDONÇA, 2019).

Ximenes *et al* (2019, p. 619), que destacam o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, igualmente questionam o modelo. “A proposta de uma padronização do comportamento discente, aliado a uma postura que fortalece a ausência de debate crítico e democrático não é admitido pelo nosso ordenamento jurídico.”

Ao apontarem para o direito constitucional e educacional, também afirmam que o modelo conflita com os princípios estabelecidos no artigo 206 da Carta Magna. Destacam o que acontece no estado de Goiás, sendo que a cobrança de taxas e as despesas com o fardamento realizadas em escolas militarizadas ofendem o princípio da gratuidade (inciso IV) e da igualdade de acesso (inciso I). “Mesmo sob o manto de “contribuição voluntária” e de que o uso do recurso é realizado na própria escola, a cobrança, além de atingir as famílias de baixa renda, proporciona desigual acesso, constituindo verdadeiro retrocesso na prestação do serviço público educacional” (XIMENES *et al*, 2019, p. 621), sendo incompatível qualquer tipo de cobrança.

Destaca-se a importância de as escolas serem um espaço democrático (inciso VI), onde exista o diálogo e autonomia de alunos, familiares, professores, diretores, entre outros. “Portanto, as definições do que é admitida ou não na prática escolar deve ser definido de forma plural, e pela própria comunidade escolar” (XIMENES *et al*, 2019, p. 619). Assim, convém destacar que “a imposição de valores, regras,

normas, leis que se dê essencialmente por relações hierárquicas e coercitivas arriscam-se a fortalecer a heteronomia nos indivíduos” (ANPPEP, 2019).

Os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II) e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (inciso III) também correm o risco de serem violados, “já que o ambiente voltado ao controle demonstra não ser o mais propício para o desenvolvimento de uma prática educacional com pluralismo de ideias” (XIMENES *et al*, 2019, p. 619).

Da mesma forma, sinalizam a violação referente ao princípio da qualidade da educação (inciso VII), sendo este afetado pelo fato de não se ter uma gestão democrática. “É inconcebível uma educação de qualidade em um ambiente que não existe liberdade de expressão e de práticas pedagógicas”. E ainda, destacam o princípio da valorização dos profissionais da educação (inciso V), que se torna ameaçado pelo fato de que eles passam a ser vinculados ao regime militar, assim, “atingindo de forma central a liberdade de associação e expressão desses professores” (XIMENES *et al*, 2019, p. 621).

Embora o ato apontado pelos autores já tenha sido revogado pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, a abordagem traz luzes a temas interessantes que permeiam a realidade das escolas cívico-militares no contexto nacional. O novo decreto “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança” (BRASIL, 2019).

Esse documento descreve que o Ministério da Educação pode “estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação”. Também estipula que uma das funções do Ministério da Educação é acompanhar a implementação desse modelo de educação nas escolas da rede pública. Além disso, que os estabelecimentos devem adotar “a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica dos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares” (BRASIL, 2019).

Dentre os documentos que versam sobre o modelo adotado pelo

atual governo, em âmbito federal, é preciso também sublinhar a Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020⁴, que “Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares – Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal” (BRASIL, 2020). Conforme o documento, o Ministério da Educação pretende implantar 54 escolas cívico-militares em 2021.

Diante desse contexto, segue-se com um breve levantamento sobre as tendências pedagógicas da educação. Torna-se importante a discussão acerca da sua relação no processo de ensino e aprendizagem, e mesmo pelas diferentes concepções do que é ensino, o que é escola, e qual o papel dos educadores e educandos nesse processo.

ASTENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO

O processo educativo está diretamente ligado ao contexto histórico e social no qual está contido. Portanto, existem diversas formas de pensar a educação, o que influencia no surgimento de tendências pedagógicas. Estas trazem diferentes contribuições decorrentes dos embates e discussões de movimentos sociais e tendências filosóficas, e influenciam na prática do professor em sala de aula. Assim, cabe a este profissional conhecê-las e adequar-se para atender às necessidades de transformação do ser humano.

“Para além, pois, dos requisitos profissionais específicos, é preciso uma formação teórica e política que resulte em convicções profundas sobre a sociedade e as tarefas da educação” (LIBÂNEO, 1994, p. 74). O professor precisa compreender o significado do seu trabalho, e o que é necessário para desenvolver a tarefa de educar. Diante disso, aplicar os métodos, as teorias e os recursos existentes para garantir um processo de ensino consistente. Daí a necessidade de entender as tendências pedagógicas que servem para lhe orientar.

4 BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares -Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares -Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/PORTARIA_PECIM_2021.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

Entre as mais conhecidas no país, destacam-se as de cunho liberal, que tiveram seu início no século XIX, denominadas Tradicional, Renovada Progressista, Escola Nova e Tecnicista, e as tendências de cunho progressista, que se efetivaram no século XX, sendo a Libertadora e a Histórico-Crítica. Elas foram e continuam a ser aplicadas na prática pedagógica, o que caracteriza que uma tendência não elimina a outra, isto é, elas não desaparecem com o surgimento de novas teorias.

Na pedagogia tradicional, o professor é considerado como autoridade diante dos estudantes, visto como o único detentor do conhecimento, que segue a matéria sem vincular aos interesses dos educandos. Os ensinamentos são dados por meio da expressão oral, o qual busca desenvolver uma prática voltada à repetição, à memorização, e à reprodução, prática ainda utilizada por alguns profissionais atualmente.

A Didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Com base nessa tendência pedagógica, o estudante é preparado para se desenvolver como pessoa por meio do seu esforço. Conforme Libâneo (1990), não existe uma ligação com a realidade do aluno. As diferenças sociais e as desigualdades não são levadas em consideração, pressupondo que todos tem a mesma condição de acesso, o que não se verifica efetivamente no cotidiano escolar. É perceptível que se trata de uma tendência que não garante a mesma chance de aprendizagem para todos, além de não desenvolver a autonomia e a reflexão dos alunos. Uma prática que acontece por meio da repetição, da memorização, e que não contribui para as pessoas desenvolverem a consciência crítica sobre a sua realidade social (LIBÂNEO, 1994).

Com o objetivo de mudar as formas de ensino, surge a pedagogia Renovada, porém, sem caracterizar uma substituição da Tradicional. Esta tendência inclui várias correntes, entre elas, a progressista, que é baseada nas ideias de John Dewey, e a não diretiva ou escola nova, fundamentada nas ideias de Carl Rogers, sendo essas as que mais se

destacaram. São relacionadas à pedagogia ativa, como contraposição à tendência Tradicional (LIBÂNEO, 1994).

No Brasil, as práticas didáticas pautaram-se no movimento da Escola Nova, que surge no país por volta de 1930, na qual o aluno é o centro e o sujeito da aprendizagem, sendo ele ativo nesse processo. O professor desperta o interesse nele, o qual vai em busca do conhecimento. Segundo Libâneo (1994, p. 66) o profissional “incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos”.

Os conteúdos são expostos por meio de pesquisas, experimentos, estudos em grupo, e estudos independentes. São técnicas em que o estudante busca o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem, pois assume um papel de investigador, enquanto o professor elabora situações de desafio. Ademais, “os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina: antes, ajuda o aluno a aprender” (LIBÂNEO, 1994, p. 66). E assim, esse profissional passa a respeitar e a atender aos interesses e necessidades dos alunos.

No entanto, começaram a surgir preocupações como a qualidade do ensino, em relação aos instrumentos utilizados na prática pedagógica, e a posição dos alunos na sociedade. Diante de um período de reflexão, teve a origem de novas teorias e práticas de ensino e aprendizagem. Surge então, a tendência liberal Tecnicista, que aparece no Brasil por volta da década de 1950, e de forma progressiva ganhou autonomia, sendo implantada no país em 1960, período em que a Escola Nova começou a apresentar sinais de crise.

Esta tendência passou a ser imposta às escolas, “por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente” (LIBÂNEO, 1994, p. 67). Buscava-se ensinar o aluno por meio de treinamento, com o objetivo de prepará-lo para o mercado de trabalho.

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas (LIBÂNEO, 1990, p. 16).

O professor e o aluno deixam de ser o centro, e destaca-se a técnica de ensino. O professor passou a ser um executor de ordens, sendo que o foco era alcançar um desenvolvimento econômico por meio da mão de obra qualificada, e também a modelar o comportamento do estudante, com o propósito de atender à manutenção do Estado autoritário da época (LIBÂNEO, 1990).

Já a pedagogia progressista Libertadora, conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, que se posicionou contra o autoritarismo e defendeu a conscientização do homem, teve o seu início na década de 1960. No entanto, se consolidou entre as décadas de 1970 e 1980, período em que começaram a adquirir maior solidez as tendências pedagógicas progressistas, com a finalidade de se ter uma educação que atendesse aos interesses concretos da população.

Libâneo (1994, p. 69) ao destacar sobre as tendências pedagógicas progressistas, sinaliza que elas estavam “propondo uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade”. É dessa forma, portanto, que a tendência libertadora passa a atuar.

O processo de ensino é centrado na discussão de temas sociais e políticos, sendo, portanto, uma educação participativa, em que o educador e os educandos analisam os problemas e as realidades. “O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata” (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

O educador é quem organiza as atividades junto aos estudantes, o qual deve respeitar os limites de cada um. Uma prática educativa que acontece com a troca de ideias, de informações, de relatos de experiências, pesquisas. Trata-se de uma aprendizagem em grupo, que desenvolve a consciência crítica do educando, e que contribui com o despertar sobre a organização de classes existentes na sociedade. Dessa forma, desperta a consciência da sua realidade, o que também se torna uma condição para a libertação dos explorados.

Um processo que também é aplicado com muito êxito em

sindicatos, movimentos sociais, associações de bairros e comunidades religiosas, onde o debate ocorre com a participação de pessoas comprometidas com os interesses da população (LIBÂNEO, 1994), o que pode se caracterizar como uma educação extraescolar.

Vale considerar que Paulo Freire defendia a educação como uma prática democrática e participativa, destacando a sua pedagogia como sendo de caráter político, portanto, conforme destaca Libâneo (1990, p. 32) “a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo”. Daí a importância de se trazer os educandos para o debate, tornando-os indivíduos conscientes da sua própria realidade, o que possibilita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A tendência Histórico-Crítica foi popularizada no Brasil na década de 1980, cujo precursor é Dermeval Saviani, com a qual destaca-se a importância da escola, sendo mais crítica com relação ao conteúdo. Considera-se que “a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

É o que consiste na afirmação de que, nessa perspectiva, os educandos adquirem conhecimento e desenvolvem-se, sendo capazes de “organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe” (LIBÂNEO, 1994, p. 70), sendo sujeitos ativos. Um processo de ensino e aprendizagem que possui como propósito oferecer as ferramentas que são necessárias para os estudantes desenvolverem a consciência crítica. Assim, ocorre a participação deles, e o professor é o mediador entre eles e o conhecimento, com base nas estruturas cognitivas estruturadas nos alunos.

É perceptível o quanto as tendências pedagógicas interferem na prática dos professores, e influenciam na relação que eles desenvolvem com os estudantes, o que impacta na maneira de se construir o aprendizado, e no ambiente escolar. Cabe, portanto, uma reflexão acerca da função da educação, para que ela possa, de fato, contribuir com a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Assim, é possível observar que a educação vai além do autoritarismo, da disciplina rígida, dos castigos, e que a autonomia dos alunos contribui no processo de

desenvolvimento destes.

PROPOSTAS PARA AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO CONTEXTO PARANAENSE

Esse trecho tem como objetivo apresentar o contexto paranaense sobre as escolas cívico-militares e o posicionamento contrário do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), a fim de verificar os pontos mais sensíveis em relação a esse modelo de educação.

O governador do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior (PSD), anunciou, em outubro de 2020, a implementação do programa de colégios cívico-militares em 117 municípios do estado. Ao todo, seriam 215 colégios selecionados. Segundo informações da Agência Estadual de Notícias⁵, o investimento de R\$ 80 milhões seria destinado a cerca de 129 mil estudantes.

O Projeto de Lei 543/2020 foi apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP-PR) em 14 de setembro de 2020. A justificativa do projeto, assinada pelo governador do Paraná, traz como propósito um “modelo indutor de gestão de alto nível de qualidade fortalecendo os Colégios da Rede Pública Estadual de ensino, promovendo a melhoria da qualidade da educação básica” (PARANÁ, 2020, p. 9). Destaca-se que a gestão deve ser compartilhada entre civis e militares, dando relevância a escolha livre da comunidade escolar e que se apresente como “Um recurso a mais para o enfrentamento de problemas objetivos e específicos da escola, jamais como um modelo único de escola pública” (PARANÁ, 2020, p. 10). Ademais, o Poder Executivo delimita as funções das escolas cívico-militares, apontando:

Desta feita, o presente projeto de lei propõe disciplina legal necessária à segurança jurídica do modelo de gestão cívico-militar, evitando confusões e excessos e garantindo que esse tipo de experiência cumpra adequadamente os objetivos a que se propõe (PARANÁ, 2020, p. 10).

5 PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. Governador sanciona lei que altera regras das escolas cívico-militares. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110513&tit=Governador-sanciona-lei-que-altera-regras-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 16 fev. 2021.

A justificativa do governador do Paraná ao apresentar o projeto de lei versa ainda sobre a importância do respeito à pluralidade, às liberdades individuais e da necessidade de respeito às prerrogativas da instituição. O projeto de Lei se transformou na Lei 20.338 de 06 de outubro de 2020, que “Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências”⁶.

A lei aprovada define que as direções das escolas devem ser compartilhadas entre civis e militares e que as escolas selecionadas devem ter critérios, a destacar: “a) alto índice de vulnerabilidade social; b) baixos índices de fluxo escolar; c) baixos índices de rendimento escolar; d) não ofertar ensino noturno” (PARANÁ, 2020, p. 5). Desse modo, cabe a interpretação que esse modelo só será aplicado em instituições que tem como público estudantes de baixa renda, provenientes de estruturas familiares desassistidas pelo Estado, e que não tem acesso ao mercado de trabalho, pelo fato de não oferecerem esse modelo para escolas com turno da noite – que geralmente atende a estudantes trabalhadores.

Em consulta ao site da APP-Sindicato, que tem feito uma extensa campanha contrária à implementação do modelo cívico-militar nas escolas paranaenses, uma das constatações é que 54% das escolas selecionadas pelo governo não poderia se enquadrar neste modelo, por ofertarem ensino noturno. Segundo a notícia “117 colégios selecionados para militarização não atendem requisitos exigidos pela lei” publicada no site do sindicato em 28 de outubro de 2020⁷, há um alerta de que a “oferta de ensino público gratuito no período da noite, a jovens e adultos trabalhadores(as), poderá ser interrompida nestas instituições”. Outro quesito que deveria ser respeitado pelo governo paranaense, e que está descrito na lei, é que as escolas devem necessariamente estar em municípios com mais de dez mil habitantes, além de os estudantes

6 PARANÁ. Lei nº 20.338, de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 06 out. 2020. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=53901&tipo=L&tplei=0. Acesso em: 16 fev. 2021.

7 APP-SINDICATO. **117 colégios selecionados para militarização não atendem requisitos exigidos pela lei**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/117-colegios-selecionados-para-militarizacao-nao-atendem-requisitos-exigidos-pela-lei/>. Acesso em: 7 jan. 2021.

estarem em situação de vulnerabilidade social.

Como resultado desse processo, a APP-Sindicato aponta o fechamento do ensino noturno, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos de formação de docentes e cursos técnicos. Ademais, destaca-se que há uma tentativa, por parte do governo do estado, em elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir da adoção desse modelo, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte⁸. Ainda assim, há um processo de padronização de conteúdo, métodos e tempos escolares, em detrimento ao respeito à diversidade cultural, à pluralidade de ideias e de manifestações.

A APP-Sindicato protocolou, em 27 de outubro de 2020, uma ação contra o processo de implementação das escolas cívico-militares no Paraná, destacando ilegalidades cometidas pelo governo. Na notícia “APP-Sindicato entra com ação contra processo de militarização de escolas da rede pública estadual”⁹ destaca-se que não foi respeitado o prazo previsto em lei para iniciar o processo de consulta à comunidade, sinalizando que não houve tempo adequado para que a comunidade escolar conhecesse o projeto e debatesse de maneira mais esclarecedora.

Outro ponto criticado pela APP-Sindicato é que os votos foram abertos, ou seja, as pessoas tiveram seus votos expostos. Outro tema sensível é que, conforme a Lei 20.338/2020, os diretores das escolas, tanto os civis quanto os militares, serão escolhidos por meio de processo seletivo. Sendo assim, é competência da Secretaria de Estado da Educação, conforme destacado no artigo 5, parágrafo VIII “realizar em colaboração com a Secretaria de Segurança Pública do Paraná, o processo seletivo dos profissionais do CMEIV que atuarão nos colégios cívico-militares do Paraná”, (PARANÁ, 2020). Há, ainda, a Resolução Seed nº 4.186 - 23/10/2020, que estabelece que a escolha de pessoas para esses cargos é uma função da Secretaria de Educação, e cita como

8 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em: 26 fev. 2021.

9 APP-SINDICATO. APP-Sindicato entra com ação contra processo de militarização de escolas da rede pública estadual. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-entra-com-acao-contraprocesso-e-militarizacao-de-escolas-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 7 jan. 2021.

critérios, em seu artigo 6º:

I- integrar o Quadro Próprio do Magistério – QPM, o Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB ou o Quadro Próprio de Poder Executivo – QPPE; II - possuir o certificado de Conclusão no Curso de Gestão Escolar e Políticas Educacionais do Paraná, ofertado em 2020, ou ter sido Diretor ou Diretor Auxiliar por pelo menos 3 (três) anos em instituição da Rede Estadual de Educação (PARANÁ, 2020).

Ademais, é sinalizado que todo o processo de gestão democrática fica comprometido, uma vez que os diretores serão selecionados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), conforme a lei estadual supracitada.

Destaca-se ainda, que assumir a direção da escola pode se configurar desvio de função, pois a polícia Militar não tem entre suas competências a gestão das escolas e do processo educacional, sendo que sua função é segurança pública. Dentre as regras citadas nos editais para contratação de diretores e monitores militares, publicados no site da Secretaria de Estado da Educação¹⁰, os diretores militares devem pertencer ao Corpo de Militares Inativos, cumprir uma carga/horária de 40 horas semanais, além de se comprometerem a realizar o Curso Gestão Escolar e Políticas Educacionais do Paraná, de responsabilidade da SEED-PR.

Outra questão apontada pela APP-Sindicato é que esse processo de ensino e aprendizagem se baseia no controle dos corpos, na meritocracia e no bom comportamento, não levando em consideração a realidade da comunidade escolar.

Tendo em vista algumas situações um tanto quanto nebulosas em relação ao processo de implantação das escolas cívico-militares, o Ministério Público do Paraná¹¹ instaurou um procedimento administrativo a fim de averiguar questões como: a disponibilização de informação a comunidade escolar, a necessidade de informações sobre

10 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Credenciamento Diretores**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/credenciamento_diretores. Acesso em: 26 fev. 2021.

11 APP-SINDICATO. MP instaura procedimento administrativo sobre processo de consulta de militarização. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mp-instaura-procedimento-administrativo-sobre-processo-de-consulta-de-militarizacao/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

o modelo cívico-militar no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a publicização do teor do programa à comunidade, além da realização de audiências com a comunidade escolar para esclarecimento do projeto.

Ademais, o documento pede a suspensão imediata do processo, pois a Secretaria de Educação “não comunicou, em tempo hábil, a nova modelagem de gestão cívico-militar à comunidade educacional local, bem como não comunicou em tempo hábil e razoável a realização da consulta pública” (PARANÁ, 2020, p. 4). O documento do Ministério Público justifica essa decisão com base nos princípios da gestão democrática e, especialmente, na necessidade de a comunidade escolar estar suficientemente informada sobre esse novo modelo.

CONCLUSÃO

Ao trazer reflexões sobre o programa de escolas cívico-militares, que está em processo de implementação no Paraná, é possível destacar que as justificativas do governo do estado se baseiam na busca por melhores índices de rendimento dos estudantes. Assim, no sentido de que o IDEB das escolas cívico-militares é maior do que das demais escolas da rede pública estadual de ensino.

No entanto, não é feita nenhuma referência sobre os demais insumos que podem impactar na melhoria da qualidade da educação, como as condições de trabalho dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, entre outros.

Com relação as críticas referentes ao projeto, feitas pela APP-Sindicato, essas se voltam para o controle dos corpos, a possível falta de gestão democrática nas escolas, além da falta de tempo hábil para o debate aprofundado com as comunidades escolares. Ademais, diante dos achados dos autores que tratam das escolas já militarizadas no país, assim como do levantamento sobre as tendências pedagógicas, é necessário destacar a necessidade de se refletir sobre a função do ensino, o papel da escola, e a importância da autonomia de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste estudo, se torna interessante continuar na análise sobre o programa de escolas cívico-militares, no sentido de acompanhar

o andamento do projeto na respectiva rede. Assim, descrever sobre o rendimento escolar, os casos de violência, e a real situação dos estudantes em casos de vulnerabilidade social.

Referências

ANPPEP. *Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?* Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/5912/carta-pesquisadores-psicologia-educacional-escolas-militares.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

APP-SINDICATO. *MP instaura procedimento administrativo sobre processo de consulta de militarização.* Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mp-instaura-procedimento-administrativo-sobre-processo-de-consulta-de-militarizacao/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

APP-SINDICATO. *APP-Sindicato entra com ação contra processo de militarização de escolas da rede pública estadual.* Disponível em: <https://appsindicato.org.br/app-sindicato-entra-com-acao-contra-processo-de-militarizacao-de-escolas-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

APP-SINDICATO. *117 colégios selecionados para militarização não atendem requisitos exigidos pela lei.* Disponível em: <https://appsindicato.org.br/117-colegios-selecionados-para-militarizacao-nao-atendem-requisitos-exigidos-pela-lei/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Portal da Legislação*, Brasília, DF, 05 set. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. *Portal da Legislação*, Brasília, DF, 30 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020.* Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares -Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cí-

vico-Militares -Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/PORTARIA_PECIM_2021.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Disponível em: Retratos da Escola (emnuvens.com.br). Acesso em: 17 fev. 2021.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. *Governador sanciona lei que altera regras das escolas cívico-militares*. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110513&tit=Governador-sanciona-lei-que-altera-regras-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. *Paraná terá quatro escolas cívico-militares em 2020*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-quatro-escolas-civico-militares-em-2020>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARANÁ. Lei nº 20.338, de 06 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. *Legislação do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 06 out. 2020. Disponível em: http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=53901&tipo=L&tplei=0. Acesso em: 16 fev. 2021.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. *Portaria nº MPPR – 0046.20.162583-0, de 27 de outubro de 2020*. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mp-instaura-procedimento-administrativo-sobre-processo-de-consulta-de-militarizacao/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PARANÁ. Projeto de Lei nº 543, de 14 de set. 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. *Legislação do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 14 set. 2020. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=93873>. Acesso em: 16 fev. de 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Credenciamento Diretores*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/cre>

denciamento_diretores. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Resolução Seed nº 4.186, de 23 de outubro de 2020*. Regulamenta o processo de implementação do Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240829&indice=1&totalRegistros=1&dt=24.1.2021.14.53.11.105>. Acesso em: 20 fev. 2021.

XIMENES, S. B. *et al.* A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *RBPAE*, v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS COM A BNCC

Andreia de Bem Machado¹

Vera Regina Lucio²

Horácio Dutra Mello³

INTRODUÇÃO

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) data desde da colonização realizada pelos jesuítas, que tinham como meta alfabetizar (catequizar) crianças indígenas e também índios adultos para disseminar a fé católica atrelada ao trabalho educativo. Porém, com a chegada da família real no Brasil no século XVIII, os jesuítas foram excluídos do seu trabalho educacional e a EJA entrou em falência (STRELHOW, 2010).

Em 1930, a EJA começou a ter destaque no cenário nacional. Em 1934, foi criado um plano de educação que passou a responsabilizar o Estado pela oferta do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e com extensão para os adultos, com direito garantido para estes. No entanto, somente em 1947 essa discussão foi retomada com uma campanha que teve como foco o analfabetismo e a educação de adultos. Nesse mesmo ano, aconteceu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, proposto e estruturado pelo Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), focado no Ensino Supletivo. O evento deflagrou, assim, a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes

1 Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento atua como Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC e Professora no Curso de Engenharia na FAVIM/Brusque/SC.

2 Doutorado em Educação atua como Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC e do Centro Universitário Municipal de São José/SC.

3 Mestre em Educação atua como Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça/SC.

e Adultos (CEAA), que tinha como intuito erradicar o analfabetismo.

Desse modo, os movimentos, os eventos e a visibilidade da EJA se tornaram mais frequentes e efetivos: em 1949, foi realizado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos; em 1950, continuavam a ser desenvolvidas ações para garantir a qualidade da EJA com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Em 1960, foi criado o Movimento da Educação de Base (MEB), que, em 1967, com os militares no poder, foi suplantado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que visava à alfabetização e à promoção de uma educação continuada.

Amparado por lei, nos anos de 1970, o Ensino Supletivo se fortaleceu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971), a LDB. Já nos anos de 1980, implantou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), ligada ao Ministério da Educação, que buscava oferecer apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização. Com a promulgação, em 1996, da LDB por meio da Lei nº 9.394, reafirmou-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico e o dever público da sua oferta gratuita.

Em 2003, foram adotadas novas estratégias para erradicação do analfabetismo. Criou-se, assim, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que então lançou o Programa Brasil Alfabetizado. Em 2007, o grande ganho da EJA foi o fato de passar a receber os recursos financeiros destinados, pelo Ministério da Educação, a todas as modalidades de ensino, por intermédio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, perduravam as preocupações com a educação no cenário educacional brasileiro, mesmo com o país enfrentando algumas mudanças na sociedade civil quanto aos seus direitos, as suas carências e as suas conquistas. Assim, ainda hoje todas as dimensões de nossa sociedade estão passando por reformas, e a educação também tem enfrentado mudanças em suas legislações, suas concepções e suas ações curriculares na Educação Básica e no Ensino Superior.

Em 16 de abril de 2017, deu-se o grande marco na educação brasileira com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada

pelo Ministério da Educação. Mesmo esse documento — cujo objetivo é organizar a base comum do currículo por etapas de ensino, perpassando pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, consequentemente refletindo na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura (que terão que se (re)organizar conforme a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019⁴) — não trouxe as especificidades da EJA de forma clara na última versão. Ou seja, nas duas primeiras versões da BNCC, a EJA até foi abordada, mas na terceira versão aparece de forma mais genérica, (re)passando para os estados e os municípios a responsabilidade de definir os parâmetros e a organização curricular.

Portanto, o objetivo deste capítulo é refletir o planejamento e a avaliação na modalidade EJA em diálogo com a BNCC. Para tanto, a pesquisa foi dividida nas seguintes seções: esta primeira, introdutória; na segunda seção, composta pelas propostas da EJA à luz da legislação vigente; na terceira seção, que faz uma costura entre o planejamento e a avaliação na EJA; na quarta seção, que tece as considerações finais; na quinta e última seção, que contempla a lista de referências.

PROPOSTAS DA EJA À LUZ DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

No Brasil, as altas taxas de analfabetismo são históricas. Na década de 1960, o registro era de 15,9 milhões de analfabetos no país, um percentual de 39,6% sobre o total da população. Entende-se como analfabetas as pessoas de 15 anos de idade ou mais que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples.

O MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), intensificou ações de ensino para alfabetização.

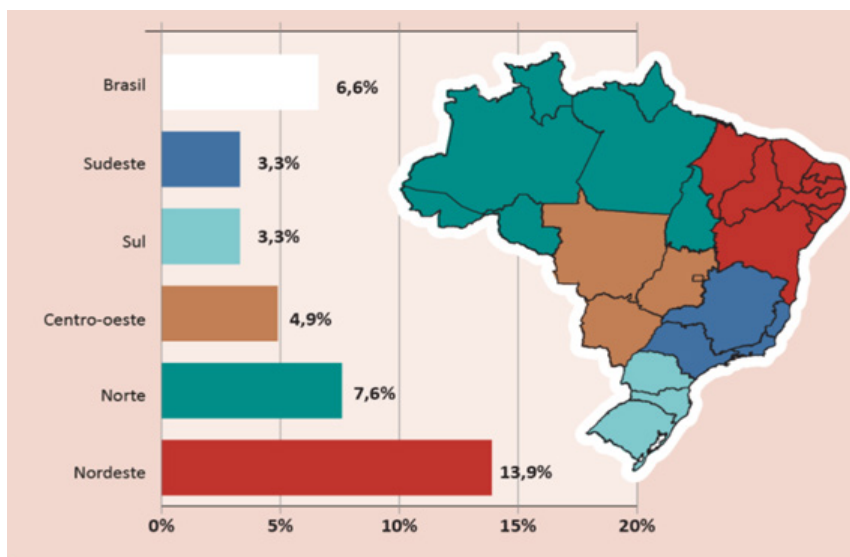
As condições infra-humanas em que vivem milhões de brasileiros, principalmente de zona rural e suburbana, constituem grave problema social e reclamam a ocorrência de todas as forças na sua solução. Devemos colocar como um dos mais importantes objetivos a educação do povo. Educação como instrumento de conscientização desse grande contingente humano marginal ainda. Educação que

4 A Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

ajude o povo a se integrar na vida nacional. Um povo somente chega à sua maioridade quando todos possuem educação suficiente para serem responsáveis e membros produtivos da comunidade. (MEB, 1965, p. 2)

Segundo o IBGE (dados de 2019), no Brasil a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais é de 6,6% (11 milhões de analfabetos). A maior taxa concentra-se na região Nordeste, com 13,6%, conforme mostra o mapa a seguir.

Figura 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.



Fonte: IBGE (2019).

As regiões que apresentam menos concentração de analfabetos são a Sul e a Sudeste, com somente 3,3% do total. Consta-se, assim, que dificilmente o Brasil conseguirá alcançar uma das metas intermediárias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), referente à alfabetização de pessoas com 15 anos de idade ou mais — é a meta 9, a qual objetivava a redução do analfabetismo em 6,5% até 2015, situação que não é verificada nas estatísticas do IBGE.

Dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que grande parte dos

analfabetos iniciou os estudos e evadiu, com uma maior concentração na população de 60 anos de idade ou mais. Também é possível verificar que quanto mais baixa a renda familiar, maior o índice de analfabetismo. Já na área rural brasileira, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana, com uma concentração maior na faixa etária de 15 anos ou mais na região Nordeste, de acordo com o mapa da imagem anterior.

A legislação vigente da EJA, no que tange à LDB, no seu artigo 37, seção V, estabelece que a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade própria. Na LDB, a EJA é referenciada como uma modalidade de ensino da educação regular.

Em 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Conforme definido na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve guiar os currículos dos sistemas e das redes de ensino das unidades federativas, além das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Com a BNCC, as redes de ensino e as instituições escolares públicas e particulares passaram a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou a adequação de seus currículos e suas propostas pedagógicas. Já a EJA, bem como outras modalidades da Educação Básica, tem a BNCC somente como referência para elaboração de seu currículo, e a base curricular elaborada por cada município, explicita orientações específicas para a educação de jovens e adultos. O documento também esclarece que fica a cargo dos estados e municípios adequar a BNCC às realidades locais. A única citação feita à EJA em todo o documento é esta:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens

e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BNCC, 2018, p. 17)

Com essa menção, fica explícito que a EJA tem que ser orientada pelas diretrizes curriculares nacionais. Porém, o que se percebe é que muitos programas e muitas políticas educacionais (em diferentes estados da federação) trazem propostas curriculares sem que haja nada consolidado como currículo nacional.

No cenário catarinense, a EJA é ofertada e organizada de diversas formas. São propostas curriculares e de sistematização de oferta que buscam respeitar as especificidades, as diversidades e as concepções, sempre atentas às possíveis indicações quanto ao pensar e ao dialogar com essas diferentes formas (SANTA CATARINA, 2019).

A EJA, no território catarinense, é embasada nas seguintes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01); a Resolução nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos(as); e a Resolução nº 2010/074/CEE/SC, que situa as Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as). Ainda, há as resoluções específicas da Rede Federal e dos Conselhos Municipais de Educação. (SANTA CATARINA, 2019, p. 66)

No foco da pesquisa que embasa este artigo, escolheu-se o município de Palhoça, em Santa Catarina, na região Sul do país, para demonstrar os impactos da legislação, uma vez que os pesquisadores atuam em uma instituição de ensino superior pública municipal da referida cidade.

Em Palhoça, a EJA teve seu início em dezembro de 2009, quando o Conselho Municipal de Educação (Comed) homologou a primeira resolução para a EJA na rede municipal de ensino, a qual estabelecia diretrizes para a criação, a autorização e o credenciamento de cursos e exames supletivos (PALHOÇA, 2019).

Além da preocupação com a legislação vigente, focada na garantia ao atendimento da EJA, a Secretaria Municipal de Educação, em 2014, iniciou os processos específicos para essa modalidade.

A EJA, em sua concepção ampliada, envolve não apenas o direito de acesso à escolarização, mas também o de aprender em diversas situações formais de aprendizagem. Nesse processo de redefinição de sua identidade e do reconhecimento das especificidades dos tempos de vida (juventude, vida adulta e idosos) como tempos de direitos, a resolução da EJA de 2009 passou por novas revisões. (PALHOÇA, 2019, p. 532)

Na continuidade das legislações que permitem a garantia na qualidade de ensino na EJA, em 2015, em Palhoça, passou a vigorar a Resolução nº 1, de 1º de dezembro de 2015, que estabelecia o cumprimento das atividades complementares em consonância com a carga horária exigida na LDB, para o período noturno dos anos finais do Ensino Fundamental, com 800 horas/aula por ano para cada eixo/nível da EJA. No município em análise, as atividades complementares eram realizadas pelos estudantes fora do espaço escolar, a fim de promover o desenvolvimento da autonomia na busca e na construção de conhecimento (PALHOÇA, 2019, p. 533).

Com a homologação da BNCC, foi aprovada a Resolução nº 2, de 13 de setembro de 2018, inserindo esse documento nas áreas de conhecimento dos níveis I e II.

A EJA da RME [rede municipal de ensino] está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, pautada em práticas democráticas de formação para a cidadania. De tal forma, a legislação

educacional da EJA de Palhoça é fruto do comprometimento da RME para garantir o acesso a uma educação de qualidade por parte daqueles que não puderam frequentar o ensino regular na idade certa. (PALHOÇA, 2019, p. 533)

A base curricular da rede municipal de ensino de Palhoça também contempla a legislação federal, estadual e municipal e somente trouxe da BNCC a reflexão pertinente às competências e às habilidades de forma muito breve.

Assim, conclui-se que a BNCC, apesar de não fazer menção à EJA, demonstra que o governo federal trata de diretrizes curriculares nacionais para a EJA, estabelecendo, em cada estado, em consonância com os municípios, autonomia na legislação para essa modalidade de ensino.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EJA

Planejar é uma ação intrínseca do ato de ensinar, e não se pode conceber docência sem uma base pedagógica. Na EJA, não poderia ser diferente. Porém, o planejamento nessa modalidade tem algumas particularidades, em especial por causa da questão intergeracional, que permeia cada vez mais a EJA.

Na realidade, em uma rede municipal de ensino que oferta a EJA para o Ensino Fundamental, é perceptível que as turmas de alfabetização ainda são aquelas tidas como clássicas da literatura que aborda o tema. Ou seja, são turmas compostas por adultos, normalmente idosos, que buscam a alfabetização para poder entender o mundo atual, suas diferentes linguagens e essencialmente o texto, pois as tecnologias digitais, com os comunicadores instantâneos, as redes sociais e os sites de relacionamento, fazem com que o acesso e o domínio da linguagem escrita seja uma necessidade premente. Percebeu-se também que o avanço das religiões neopentecostais trouxe uma ansiedade pela leitura dos textos sagrados, em particular da Bíblia, tornando-se um poderoso motivador para a frequência às salas de aula de alfabetização da EJA. Nesse segmento da EJA, nível I, que engloba o processo da alfabetização⁵, os focos de interesses podem e devem ser explorados pelos docentes

5 O nível I da EJA equivale à alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

durante a elaboração dos seus planejamentos e nas mediações. Dessa forma, é possível sair das atividades infantilizadas e buscar, no diálogo com os anseios contemporâneos, a contextualização dos planos de aula e a intencionalidade pedagógica.

Nas turmas mais adiantadas, a partir do nível II⁶, tem-se o início de um processo de juvenilização da EJA, ou seja, conforme avança o nível, mais jovens são os estudantes. Nas turmas de nível IV⁷, normalmente têm-se alunos que poderiam estar cursando as turmas de Ensino Fundamental, sem o comprometimento com a distorção de idade.

O planejamento docente deve ser capaz de atender aos processos de ensino e aprendizagem. Para que haja um engajamento do sujeito, é fundamental que ele tenha uma identificação com o conteúdo. Logo, passa a ser de competência do docente traçar um panorama cultural de sua turma e, então, promover uma práxis docente que contemple os interesses e cativa o adolescente, que normalmente se sente excluído do processo educacional de nove anos, que tende a ser homogeneizante e a descartar aqueles que saem do modelo ideal de aluno.

Portanto, planejar, para toda a educação, deve levar em conta a realidade do ser humano atendido, mas vê-se, muitas vezes, o foco no material didático, que, por ser feito em larga escala, não apresenta as especificidades, desrespeitando a regionalidade. O docente deve estar atento a essa peculiaridade e fazer com que seu planejamento consiga ser “glocalizado”⁸, ou seja, com base em textos didáticos amplos e gerais, buscar e contextualizar a realidade de seus estudantes, tomando como indicadores as particularidades da vida de cada um e o perfil do grupo. Esse processo de planejamento tão particularizado poderá ser refletido e ter sua efetividade e eficiência validadas com a avaliação.

Com a afirmação anterior, deseja-se reforçar a necessidade de que, com um planejamento geral e genérico para a turma e com um instrumento de avaliação que tenha o mesmo foco (generalista),

6 O nível II da EJA equivale aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

7 O nível IV da EJA equivale aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

8 [...] O neologismo “glocalize” figura desde 1991 no *Oxford Dictionary of New Words*. O uso inicial da noção foi atribuído aos teóricos de administração japoneses que concebem estratégias para o mercado mundializado como simultaneamente local e global [...]. (RUBIM, 2000, p. 32).

o docente possa, pelo processo de avaliação, considerar e valorizar as respostas dos alunos oriundas de suas leituras de mundo e de sua interpretação da realidade. Desse modo, elimina-se a prática avaliativa padronizada, que garante ao docente uma resposta padrão, predefinida.

A dobradinha planejar e avaliar é indissociável e cíclica, de forma que o docente planeja para que possa avaliar e avalia para poder replanejar. O processo, porém, deve levar em conta as necessidades dos alunos ao realizar o replanejamento, já que dificilmente serão utilizadas estratégias e metodologias anteriormente adotadas, porque a avaliação deve ter demonstrado que não houve aquisição de conhecimentos sob algum aspecto. Assim, replanejar, realizar os procedimentos de recuperação paralela, deve sempre levar em consideração as necessidades dos alunos, pois somente assim eles deixarão de ser percebidos como um número de matrícula.

Para todos os alunos, é dessa forma que se deve propor a docência. No entanto, assim como a EJA foi desconsiderada na proposição de uma legislação, a BNCC, alunos, docentes e o processo pedagógico da modalidade correm o risco de entrar na invisibilidade, de ficarem à margem das políticas públicas de educação e, conseqüentemente, de reforçarem práticas pedagógicas que não são ideais, próprias e específicas. Ou seja, uma proposta curricular com pressupostos teóricos e metodológicos que promovam um planejamento e um processo avaliativo focado no estudante da EJA e que contemple suas competências e suas habilidades.

Cabe ressaltar que essa discussão se faz necessária porque ainda se constata, em algumas propostas de docência de escolas de Ensino Fundamental, o modelo engessado que tem como percepção de aluno a criança “incapaz”. Nessa perspectiva, tem-se uma educação do “vir a ser”, em que o aluno estuda hoje para ser alguém no futuro. Como a EJA é para adultos que “já são”, a modalidade pode muito bem possibilitar que eles “interfiram” no seu próprio processo de aquisição do conhecimento. Logo, na EJA, pode-se perceber muito mais a participação desses estudantes na adequação/readequação do planejamento docente e nas práticas avaliativas alinhadas à intencionalidade pedagógica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa constatou que o planejamento na EJA deve considerar características específicas das pessoas atendidas, que geralmente enfrentam questões como exclusão escolar, dificuldade de acesso ao ensino, interrupção da frequência à escola, ou seja, que nunca frequentaram ou evadiram-se, entre outras situações. Esses indivíduos constituem um público que vai de jovens de 15 anos de idade a adultos, pessoas das mais diferentes idades, culturas, profissões, intenções e objetivos com a aprendizagem.

Assim, o planejar deve propor metodologias inclusivas, para mediar, facilitar e aproximar o trabalho com adolescentes que começam a estudar com colegas de turma adultos e idosos.

Segundo a BNCC, o currículo-base do território catarinense e a base curricular da rede municipal de ensino de Palhoça, o planejamento deve ser disseminado por áreas de conhecimento a fim de garantir o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sem ter a necessidade de adotar uma metodologia específica. O professor tem que trabalhar com as áreas do conhecimento, estabelecendo o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a metodologia do trabalho.

Com o público da EJA, são múltiplos os sujeitos, cada um com sua subjetividade e sua trajetória de vida. Nesse contexto, o professor passa a ter diferentes níveis e objetos de aprendizagem no mesmo espaço escolar, o que o leva a trabalhar com a noção do pertencimento de grupo. Logo, a EJA precisa definir condições para que o jovem e o adulto sejam incluídos no mundo letrado, por meio de uma educação que tenha como prioridade a leitura de mundo relacionada aos conhecimentos científicos sistematizados.

Já a avaliação nesse cenário deve ser processual, ou seja, não é o fim do processo, mas o princípio do reconhecimento do sujeito para que se inicie a metodologia de ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação é dialógica e contempla o jovem e o adulto com suas especificidades e deve conversar, de forma mais intrínseca, com as competências e as habilidades desse aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- 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 [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 2007.
- FÁVERO, O. MEB, Movimento Educação de Base: primeiros tempos — 1961-1966. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., Évora, Portugal, 5-8 abr. 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conheça o Brasil: população — educação. *IBGE Educa*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 22 set. 2020.
- LORENSET, O.; FREITAS, R. M. (Orgs.). *Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça*. Palhoça: Prefeitura de Palhoça; Faculdade Municipal da Palhoça, 2019. Disponível em: <<http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.
- MEB — Movimento da Educação de Base. Fundamentação do programa para 1965: 1ª parte — Estudos Sociais, 1.1 Cultura. Rio de Janeiro: MEB, 1965.
- RUBIM, A. A. C. A contemporaneidade como idade média. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 4, n. 7, p. 25-36, 2000.

SANTA CATARINA. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Histedbr On-Line*, Universidade Estadual de Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>>. Acesso em: 28 set. 2020.

REGULAÇÃO EDUCACIONAL ARTICULADA À GESTÃO: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE

Aline Bettiolo dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a temática da regulação educacional articulada à gestão se ancora no exercício de compreender como o movimento do capitalismo contemporâneo repercute no campo da política educacional brasileira, a partir dos anos 1990, cujo traço marcante é o ideário neoliberal. Decorre dessa lógica, a ênfase em produzir resultados educacionais com menores custos e em menor tempo, pois, conforme ponderam Dardot e Laval (2016), na esteira da racionalidade do neoliberalismo, importa que o sujeito seja empreendedor por si e de si, livre para decidir a finalidade de suas ações. Com base nessa racionalidade, é desejável a constituição de homem empresarial, para tanto, veicula-se a ideia de que “a cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150).

Essa racionalidade assume traços diversos, sem desconsiderar a particularidade dos países, inclusive em termos da posição ocupada no cenário econômico mundial – países capitalistas centrais ou periféricos. Assim, em linhas gerais, é possível sublinhar o reforço à competitividade, concorrência, adaptação, bem como, ao individualismo e à responsabilidade individual, em que, nas palavras de Harvey (2011, p.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

76), “o sucesso e o fracasso [...] são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais [...]”. Em busca de eficiência, eficácia e sobretudo, de manutenção do sistema produtivo, também são realizadas reformas, cujas repercussões implicam o campo social, por conseguinte, a educação.

Do campo econômico, a necessidade de reconfiguração passa pelo Estado, sob argumentos de gastos excessivos com o campo social, reduzir seu aspecto burocrático e atrasado. As redefinições se tornaram sinônimo de modernização, de busca por eficiência, eficácia, maior qualidade nos serviços e liberdade aos atores privados. Por outro lado, o enxugamento estatal não se constituiu em enfraquecimento de poder e controle, mas a ele se adicionou o caráter de avaliador e de desresponsabilização. Aliás, segundo Afonso (2013), a emergência da avaliação se tornou um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública, sustentada pela onda neoliberal e neoconservadora.

A educação, por sua vez, é chamada a responder às configurações desse processo econômico e político bem identificado com interesses de uma classe específica. Para além de formar a força de trabalho em termos cognitivos, com ênfase em matemática e língua portuguesa, e socioemocionais, a educação se apresenta um recurso significativo para consolidar a “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016), tendo em vista como os princípios do neoliberalismo são transportados para o campo educacional. Nesse sentido, o acesso ao saber historicamente acumulado e a leitura crítica da realidade tendem a ficar em segundo plano, se comparados aos aspectos da produtividade e da busca por resultados melhores e mais rápidos.

No domínio da gestão, os princípios neoliberais se notabilizam pela ascensão da *new public management* – a nova gestão pública. O destaque ao “novo” está relacionado ao fato de modernizar a gestão, de modo a ser orientada consoante o mercado. A razão mercantil, como assinala Paro (2018, p. 27), “não se configura apenas quando está imediatamente presente o lucro, mas sempre que se manifestam os mecanismos relacionados à competição, à concorrência e ao supremo mandamento mercantil de levar vantagem em qualquer situação”. Entendemos, no caso da gestão, que ela representa um mecanismo para a produção

de regras do jogo, isto é, a gestão se soma às estratégias de regular a educação e a escola de acordo com a lógica empresarial.

Com base nas reflexões de João Barroso (2005; 2011), o conceito de regulação é polissêmico e envolve uma diversidade de sujeitos e suas interações, a fim de orientar, influenciar, intervir, ordenar e coordenar, controlar a ação coletiva, produzir normas e reajustes para o equilíbrio do sistema social. No rol de agentes reguladores, ressaltamos o papel do Estado e de Organismos Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), cujos receituários parecem se intensificar com os imperativos neoliberais e caracterizam uma “regulação transnacional”. Sumarizado esse contexto de reconfigurações econômicas e políticas, nosso objetivo consiste em investigar como as produções científicas brasileiras situam o debate recente acerca da regulação educacional articulada à gestão, no campo das políticas.

Para dar conta desse objetivo, recorreremos ao exame de artigos (3) e de teses (24) selecionados, constantes no Portal *SciELO*² e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, datados de 2000 a 2018. Para tanto, apoiamo-nos nas seguintes medidas: definição de descritores – “regulação educacional”, “gestão educacional”, e “Banco Mundial” – com incidência dos descritores sobre o título, o resumo e as palavras-chave; leitura crítico-compreensiva do conteúdo; sistematização das ideias; e reflexão crítica acerca dos achados. Elencamos como um critério de exclusão trabalhos com temas diversos, em que a regulação não se apresentava articulada à gestão educacional e ao debate envolvendo OM, neste caso específico, o BM.

O interesse em construir um balanço da produção nos permite sistematizar alguns pontos debatidos no componente Seminário de Tese II³ ao longo do segundo semestre de 2019. Essa construção possibilita o desvelamento do campo no qual a temática da investigação está inserida e nesse movimento, é possível perceber como o conhecimento científico é mobilizado dentro do campo, que interlocuções são estabelecidas, que perspectivas teórico-metodológicas embasam os estudos, que limites

2 *Scientific Electronic Library Online*.

3 Disciplina ministrada pela Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, no PPGEd da Unoesc, em 2019.

e possibilidades se apresentam em relação ao próprio objeto. Nessa direção, Morosini e Fernandes (2014) ainda enfatizam a importância de construir um estado de conhecimento acerca do objeto de estudo, pois a escrita acadêmica implica o desenvolvimento de argumentos com clareza e consistência, além de contribuir para a formação do professor/pesquisador.

Em outro texto relacionado ao balanço da produção, Morosini (2015, p. 102) conceitua estado de conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Embora tenha se focalizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal *SciELO* para a busca de artigos no presente estudo, um balanço, na direção do que assinalam Evangelista e Shiroma (2018), é um exercício para situar o objeto no tempo e no espaço, formular perguntas acerca do que se quer conhecer, constituir um *corpus*, percebendo o que há de novo nas pesquisas, o que é mais recorrente e o que criticam. Esse processo de elaboração nos faz dialogar com o conhecimento acumulado, assumir posição na construção do conhecimento, compreender correlações, sistematizar relações, sem, no entanto, ter esgotado o debate sobre a temática em foco.

O ENFOQUE NOS ACHADOS: DA DELIMITAÇÃO À INVESTIGAÇÃO DO *CORPUS* SOBRE REGULAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Para chegar a um *corpus* de trabalhos, iniciamos pela delimitação dos descritores “regulação educacional”, “gestão educacional”, e “Banco Mundial”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, resultando 2.902 produções. Ao definir o período temporal de 2000 a 2018, obtivemos 2.694, sendo 1.597 dissertações e 595 teses⁴. Outros filtros foram utilizados para a busca, como: grande área do conhecimento (ciências humanas, 953 trabalhos); área do conhecimento (educação, 807 pesquisas); teses (151) e área de concentração (educação, 74). A escolha

4 Registramos apenas dissertações e teses, sem levar em conta os grupos mestrado profissional e profissionalizante.

por teses ocorreu devido ao aspecto de aprofundamento que esses trabalhos podem conter. Ao selecionar, agrupar e realizar leitura crítico-compreensiva, o propósito é também, conforme sublinhara Umberto Eco (2008), aprender a pôr ordem nas próprias ideias, ordenar os dados, e nesse sentido, a experiência de construir um balanço da produção sugere a oportunidade de ampliarmos o modo como percebemos nosso tema de estudo.

Das 74 teses, o número continuou a se reduzir, pois, embora os descritores tenham incidido no título, nas palavras-chave e no resumo, nem sempre o título e as palavras-chave evidenciam a aproximação com o tema que se anuncia. Em alguns casos, notamos, a partir do resumo, que o foco do trabalho não correspondia ao título adotado. Em outros, a regulação educacional, bem como, a gestão educacional foram relacionadas a outros temas, quais sejam: educação/ensino superior; educação infantil; educação do campo; educação profissional; educação especial; educação integral/educação em tempo integral; educação de jovens e adultos; movimentos sociais; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); federalismo; regime de colaboração; formação continuada; e, por fim, formação/valorização/trabalho docente. Desse movimento, chegamos ao total de 24 teses.

O segundo repositório consultado foi o Portal *SciELO* a fim de reunirmos artigos do campo das políticas, com o debate sobre regulação, gestão educacional e BM. No entanto, apesar de mantidos os descritores, não foram localizados textos com essa articulação. O exercício de busca na opção pesquisa avançada está sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização do exercício de busca de artigos no *SciELO*

Descritor 1		Descritor 2		Descritor 3	Total
Regulação educacional	<i>and</i>	Gestão da educação	<i>and</i>	Banco Mundial	0
Regulação por resultados	<i>and</i>	Gestão da educação / Gestão educacional	<i>and</i>	Banco Mundial	0
Políticas de regulação	<i>and</i>	Gestão da educação	<i>and</i>	Banco Mundial	0

Regulação educacional	<i>and</i>	Gestão da educação	<i>and</i>	Avaliação em larga escala	0
Regulação educacional	<i>and</i>	Gestão da educação	<i>and</i>	<i>Accountability</i>	2
Regulação da educação	<i>and</i>	Gestão da educação	<i>and</i>	<i>Accountability</i>	4

Fonte: portal SciELO (2020).

No decorrer das tentativas realizadas, decidimos por incluir “avaliação em larga escala” e “*accountability*” como descritores nesse repositório, mantendo o período 2000 a 2018. A escolha de ambos se deu pelo fato de terem sido categorias empíricas recorrentes no grupo das 24 teses selecionadas. Dos 4 artigos obtidos, excluímos um deles por situar o debate no âmbito da avaliação institucional, com foco nas universidades. Dessa maneira, agregamos aos achados os estudos de Passone (2014), Freitas e Ovando (2015) e Augusto (2015). Nosso *corpus*, portanto, é composto de 27 produções entre teses e artigos.

Na primeira incursão pelos resumos, percebemos como são diversos em sua elaboração. Enquanto alguns explicitam a temática com alguns elementos do contexto, realçam o foco do estudo, as categorias analíticas e empíricas, ou ao menos os principais conceitos abordados, outros não sinalizam o recorte temporal, mencionam os procedimentos metodológicos ou recursos analíticos sem a preocupação em assumir um método. Isso concorre com as observações de Romanowski e Ens (2006), quando anotam que a variação no formato de apresentação dos resumos pode dificultar a análise, isso porque alguns são muito sucintos, outros são confusos, incompletos. Dessa maneira, sob aparente homogeneidade, entre os resumos é possível se constatar grande heterogeneidade. Outras questões levantadas pelas autoras sobre pesquisas do tipo estado da arte em educação, referem-se aos descritores, nem sempre claros pelas palavras-chave, e aos títulos, visto que alguns deles são difusos e não correspondem ao conteúdo do tema.

A respeito do método, diferente da defesa em favor da exclusividade de um modelo específico, interessa-nos saber como os pares estão fundamentando as pesquisas a partir de um modo de conhecer a realidade e de apreender os elementos constituintes do objeto. Nessa

direção, dos 27 trabalhos, em quase um quinto deles não se anuncia nenhum método. Por outro lado, os autores preferiram o destaque à dialética, como perspectiva/abordagem epistemológica, e aos conceitos e categorias específicas para sustentar as investigações. Há autores que optaram por sublinhar as abordagens analíticas, como análise de conteúdo, análise do discurso e o ciclo de políticas, de Stephen Ball. Em alguns resumos, percebemos que elas assumem a conotação de método, da mesma forma que a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, conforme sinalizado em alguns textos.

No caso do Materialismo Histórico Dialético (MHD), ele consta em pouco mais de um quarto dos resumos, o que tende a se aproximar do modelo de conhecimento objetivo-ativista, discutido por Schaff (1995), no que se refere à relação Objeto-Sujeito-Conhecimento. O referido modelo nos permite articulá-lo ao MHD, tendo em vista que propõe a interação entre sujeito e objeto, pois ambos atuam um sobre o outro ao mesmo tempo em que mantêm sua existência objetiva e real. O conhecimento neste terceiro modelo⁵ é uma atividade prática concreta, processo subjetivo-objetivo, que transforma a realidade apreendida. A definição do MHD como perspectiva teórico-metodológica, e como um modo de conhecer a realidade, não deixa de articular-se a uma escolha política, no sentido de buscar apreender determinações do objeto na totalidade, reconhecendo que ela não se esgota na pesquisa. Ao encontro do pressuposto de que o sujeito é produtor do conhecimento, Evangelista e Shiroma (2018, p. 11) ressaltam a posição do pesquisador, sendo “[...] tarefa dos intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes [...]”.

A respeito do recorte temporal, nem todos os resumos oferecem um período delimitado, entretanto, é notável a inscrição dos temas discutidos a partir da década de 1990. Em sua maioria, os trabalhos evidenciam o período reformista dessa década, cujo elemento marcante é o neoliberalismo e sua propagação como sinônimo de inovar. Os

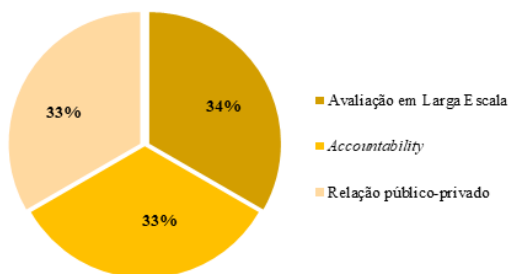
5 Nas reflexões de Schaff (1995), a depender da posição que o objeto e o sujeito ocupam no processo cognitivo, tem-se modelos distintos, classificados pelo autor como mecanicista, idealista e objetivo-ativista.

ajustes realizados, nas análises de Behring (2003), significam uma contrarreforma, isso porque a reconfiguração requerida pelo sistema produtivo tem a finalidade de maximizar lucros em detrimento dos direitos sociais e do trabalho. É nessa linha de raciocínio que seguem os argumentos de Fontes (2010, p. 264, grifo da autora), ao afirmar que,

O período FHC (1995-2002) caracterizou-se, portanto, pelo ataque concertado (o eufemismo *concertação social* o designava) aos direitos sociais e, sobretudo, às organizações mais combativas dos trabalhadores, seja de maneira abertamente violenta contra entidades de trabalhadores que resistiam (caso, por exemplo, do sindicato dos petroleiros), pela permanência e aprofundamento da truculência policial, seja pela violência indireta – privatizações a toque de caixa e estímulo às demissões.

Esse tom de abordagem referente à contrarreforma não se verifica em todo o *corpus*, até mesmo porque percebemos variadas perspectivas teórico-metodológicas, ademais, em alguns achados, elas não estão explicitadas na composição do resumo. Todavia, importa para nós, como as produções científicas brasileiras situam o debate recente acerca da regulação educacional articulada à gestão, sem que desconsideremos as reconfigurações do contexto dos anos 1990. Como resultado de uma segunda incursão nas pesquisas selecionadas, distribuímos os trabalhos em três grupos: *avaliação em larga escala*, *relação público-privado* e *accountability*, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual da produção científica com abordagem da regulação articulada à gestão, segundo grupos temáticos (2000-2018)



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Embora haja conexões entre os grupos, nosso agrupamento representa a tentativa de reunir os textos de acordo com aquilo que se mostrou mais pulsante, a partir da leitura do resumo e sua relação com o título e as palavras-chave elencadas em cada pesquisa. Em linhas gerais, destacamos o debate sobre gerencialismo e o reforço dos princípios da *new public management*, que se expandem pela via da (contra)reforma do Estado. Mostra desse debate é possível identificar nas pesquisas de Souza (2017), Parente (2016) e Santos (2014). Neles, respectivamente, a Nova Gestão Pública (NGP) é entendida como face do gerencialismo, que se combina com a ideia de performatividade e se apresenta como modernização da administração pública, opondo-se aos preceitos da administração pública clássica.

A NGP também se notabiliza como base para discutir o conceito de regulação. Nas produções selecionadas, ele é identificado pelos seguintes termos: monitorar, controlar, produzir normas, fiscalizar, influenciar, interferir e intervir. No caso de mecanismos de regulação, constatamos um conjunto que além da própria gestão, compreende a avaliação em larga escala, o programa Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). E em termos dos agentes envolvidos no processo de regular, o Estado figura em paralelo aos OM. Assim, o BM, por exemplo, coloca-se como instituição capaz de oferecer um *know-how* à educação para se enfrentar o mundo em mudanças. Os trabalhos, nesse sentido, abordam a atuação desses organismos reguladores, valendo-se de diversas expressões, tais como: recomendações, orientações, proposituras e prescrições.

Os estudos de Barroso e Carvalho (2011), enfatizam que a ação das agências internacionais considera as avaliações em larga escala como exemplo de instrumentos de regulação baseados e geradores de conhecimento. A aposta nas avaliações converge para a ideia de produzir resultados, compará-los e por conseguinte, reproduzir boas práticas tendo no horizonte as metas e não os processos em si. A difusão de qualidade traduzida pelo resultado das avaliações, por meio dos OM, também se relaciona à capacidade que esses organismos admitem ter para “[...] firmar um conjunto de problematizações e de preceitos de acção sobre os processos de regulação transnacional e sobre a regulação

dos reguladores nacionais” (BARROSO; CARVALHO, 2011, p. 10).

Os diversos termos (recomendações, orientações, proposituras e prescrições) para tratar da atuação dos OM podem referir distintas acepções, fundamentadas em mais de uma perspectiva teórico-metodológica. Dessa forma, além de pensar nas perspectivas e nos posicionamentos adotados, um ponto a se questionar é em que medida as pesquisas revelam o escrutínio dos documentos produzidos pelos OM, já que eles veiculam uma visão de mundo específica a ser internalizada pelos sujeitos. Para Evangelista e Shiroma (2018, p. 2), é significativo

“[...] decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista”.

O grupo *avaliação em larga escala* tende a situar esse mecanismo de regulação como instrumento para monitorar as ações nos sistemas de ensino, elevar a qualidade e alcançar posições em *ranking*. As práticas avaliativas se tornam ferramentas de gestão educacional por resultados, com repercussões na organização da educação e do ensino, no trabalho e na valorização docente, e ainda, na aprendizagem. Priorizam-se algumas disciplinas e conteúdos a despeito dos demais e preparam-se os alunos para responder as avaliações. Nesse aspecto, as avaliações denotam a preocupação apenas com o produto e não com o processo. Paro (2018, p. 95) reflete que, nesse sentido, aplicam-se os testes desvinculados do trabalho escolar, culpabilizam alunos e professores, e “assim, passamos a ter uma cultura do exame, em vez de uma preocupação central com a qualidade do ensino e do cidadão que por ele passa”.

O segundo grupo comumente atribui à *accountability* o sentido de responsabilização. Nesse conjunto de 9 trabalhos, o debate tem como pano de fundo o gerencialismo e a NGP, sendo que a abordagem da *accountability* se conecta à ideia de escola eficaz e gestão eficiente. O tom de crítica acerca desse conceito, conforme as produções selecionadas, sinaliza a tendência de uma relação estreita entre *accountability*, regulação por resultados, e gestão aos moldes da empresa. Por outro lado, em algumas pesquisas o termo não é traduzido, tendo os autores optado

por visualizar outras dimensões do conceito, amparados nos estudos de Almerindo Janela Afonso (2012). Para ele, restringir *accountability* à responsabilização é desconsiderar a polissemia de um conceito em expansão e de uma conceitualização alternativa, com a interação de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

No terceiro grupo temático, *relação público-privado*, notamos maior recorrência de debates envolvendo o BM e sua atuação como agente regulador. O Instituto Ayrton Senna (IAS) também se inclui na lista de agentes reguladores da educação. Emergem desses trabalhos algumas categorias, tais como: capital-imperialismo, parcerias público-privado, performatividade, publicização, Terceiro Setor e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Importa salientar desse grupo, como as reconfigurações entre o público e o privado colaboram com o projeto de hegemonia burguesa, pois, ao se desqualificar a educação pública a fim de reformá-la, a lógica do setor privado vai sendo transferida, como se o público tivesse a necessidade de aprender com o privado. Nessa ótica, as análises de Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 417) destacam “que o privado não é uma abstração e não há apenas uma linha de atuação no privado quanto ao seu conteúdo, ou seja, há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos tentando dar a direção para a educação pública”. Amparados por Barroso (2013), se por um lado, é possível vislumbrar o local como lugar de decisão e de construção de políticas, por outro, sob a ascensão neoliberal e neoconservadora, é preciso ponderar a respeito de um espaço público multirregulado, em que os interesses privados são os preponderantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação de como as produções científicas brasileiras situam o debate recente acerca da regulação educacional articulada à gestão, no campo das políticas, ajuda-nos a pensar o conceito de regulação e as possíveis correlações a ser estabelecidas. Contudo, o balanço não constitui o fechamento de uma ideia, pelo contrário, corrobora a necessidade de seguir na trilha dos achados. Não somente pela contínua necessidade de desvelar o campo científico sobre o debate de políticas educacionais, mas também, pelo propósito de ampliar nossa visão sobre

o tema e de criarmos outras interlocuções nesse processo acadêmico e formativo.

Em termos da articulação entre regulação educacional, gestão educacional e BM, consideramos que é significativo refletir sobre o processo de reconfiguração que parte do econômico e invade o político e o social. Isso denota nosso interesse em apreender as determinações nem sempre aparentes, em assumir uma perspectiva teórico-metodológica, sem que isso signifique já conhecer o objeto e imprimir nele pré-conceitos. Aliás, Morosini e Fernandes (2014) realçam a importância da construção de um estado de conhecimento para se perceber limites e possibilidades e por ele possibilitar uma visão ampla e atual do tema que se pretende desenvolver.

Os variados enfoques encontrados nas pesquisas nos permitem sumarizar alguns elementos das pesquisas, tendo em conta a regulação articulada à gestão educacional, entre eles, destacamos: sistema de avaliação; avaliação em larga escala; experiências de gestão ligadas a premiações; maior controle sobre a gestão e ao trabalho docente; ênfase ao público não estatal, às parcerias público-privado, ao Terceiro Setor e às relações e acordos entre Banco Mundial e secretarias de educação. A atuação do Estado não ocorre de modo isolado e neutro, ademais, em vista de princípios de eficiência, eficácia e de uma pretensa qualidade advinda da lógica mercantil, outros vários agentes reguladores rogam a si a capacidade de direcionar a educação pública, na tentativa de assegurar a formação de uma classe trabalhadora pacífica e moldada às necessidades que o capitalismo requer ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse exercício de aproximação elaborado, também consideramos que a regulação e a gestão educacional podem ser problematizadas sem perder de vista o caráter avaliador do Estado e seu papel ampliado, no sentido de controle; as redefinições entre as fronteiras do público e do privado; bem como, o aspecto de responsabilização, que pode assumir o tom de inovação no campo das políticas e ocultar interesses particulares. Ao fim e ao cabo, investigar a regulação por resultados nos leva à discussão sobre as contrarreformas do capital.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *RBE*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial/Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel. Apontamentos sobre os “novos modos de regulação” à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, Argentina, v. 2, n. 36, p. 9-24, nov. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707003.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, Évora, p. 13-25. 2013.

BEHRING, Elaine Rosseti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese*. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacio-

nal: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia M.; GONÇALVES, Leonardo. (Org.). *Trabalho e Educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, v. 1, p. 87-124. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00963.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 out. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 19 out. 2019.

PARENTE, Juliano Mota. *Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo*. Presidente Prudente, SP: Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SANTOS, Jairo Campos dos. *O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 65-98.

SOUZA, Neila Nunes de. *Política e gestão da educação básica pública: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins*. Brasília: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2017.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS REGULATÓRIOS DA LEGISLAÇÃO EM DIÁLOGO COM O QUE PROPÕE A TEORIA¹

*Aline da Silva Serpa Marangoni*²

*Oto João Petry*³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca abordar algumas das políticas educacionais que envolvem a gestão escolar. Como fonte de análise, as bases legais nortearão os estudos acerca do tema, buscando estabelecer relações ou destacar contrapontos encontrados nos conceitos de “gestão escolar”, “gestão democrática”, “autonomia” e “participação” apresentados por autores como Libâneo et al. et al. (2012), Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007), Cury (2002). Para a análise, serão utilizados alguns documentos: Constituições Federais, LDBs, Plano Nacional da Educação 2014, Constituições do Estado de Santa Catarina, Plano

1 O capítulo aqui mencionado é resultado do trabalho de dissertação desenvolvido durante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, (2016-2018), sob orientação do Professor Dr. Oto João Petry, aprovado em exame de defesa em outubro de 2018 e disponível para consulta na plataforma da universidade no endereço eletrônico: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2233>.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Professora de educação infantil na rede pública de Chapecó-SC. Email: alinesilvaserpa@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-8144>.

3 Doutor em Educação. Docente da Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Email: oto.petry@uffs.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9216-5301>.

Estadual de Educação (SC) e Legislação Complementar (SC). Os escritos aqui apresentados foram construídos durante pesquisa de Mestrado e reestruturados para publicação no livro em questão.

Como critério de organização, neste capítulo, serão tomadas como referência questões como as políticas educacionais que envolveram e envolvem o processo de implementação da gestão democrática, tanto nas legislações quanto na prática, do dia a dia da escola, com amparo em categorias como a autonomia, a participação, entre outras, que permitem uma visão mais ampla do conceito de “democratização da gestão escolar”.

Por sua vez, a escola, assim como prevê a legislação, deve ser um ambiente participativo e democrático, capaz de envolver toda a comunidade na formação de sua estrutura e planejamento escolar. Para que de fato essa participação se efetive como um direito e dever da comunidade, é importante que se possam escolher os representantes (gestores) escolares, conselhos e demais órgãos representativos, e acompanhar sua atuação. Dentro do ideal de escola democrática, durante o estudo, temos a pretensão de pesquisar como as bases legais abordam em seus textos a questão da gestão escolar, quais as relações estabelecidas e os contrapontos encontrados nos conceitos de “gestão democrática e participativa” cunhados por autores como Paro (1990, 1996, 1998, 2001, 2007), Saviani (2006), Libâneo et al. et al. (2012), Cury (2002), entre outros.

Ressalta-se que a escola e sua educação formal nem sempre foram direcionadas a toda a sociedade; seus ideais igualitários surgiram primorosamente da luta de educadores e movimentos sociais que buscavam a construção de uma educação pública de qualidade. Através desses movimentos, iniciou-se uma série de medidas que passaram a pensar em aspectos fundamentais da educação, porém de forma fragmentada, como aponta Saviani (2006) ao abordar os períodos da educação anterior e posteriormente à proclamação da República. A educação, que era considerada uma responsabilidade da igreja e do império para as elites, passou a ser uma responsabilidade dos estados (entes federados), e se direcionou a um plano de urbanização e industrialização do País⁴.

4 Anteriormente a esse período efetivado pela legislação, havia inúmeros fragmentos,

Considerando esses aspectos introdutórios, observa-se que houve uma evolução significativa em termos de educação brasileira, que consequentemente aumentou sua visibilidade e importância; ela passou a receber uma maior valorização, como um recurso de emancipação e ascensão social. Posteriormente a essa conquista da educação, as legislações passaram também a direcionar novas ressignificações a eixos de menor visibilidade, como, por exemplo, a gestão escolar, abordada na próxima seção.

GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: BASES LEGAIS E CONCEITUAÇÃO

Ao longo desta seção, serão definidos alguns conceitos que permeiam o tema em tela, destacando-se os princípios da gestão escolar, gestão democrática, participação e autonomia, que serão associados às bases legais constituintes da gestão. Esses conceitos nos permitirão analisar as intenções e o que propõem esses documentos, com base nos ideais de gestão democrática propostos por autores como Libâneo et al. et al. (2012), Saviani (2012) e Paro (2001, 2007).

Conforme foram surgindo novas legislações educacionais e se reestruturando as já existentes, a educação brasileira passou a ganhar forma, iniciando suas representações mais significativas com a Constituição Federal de 1946: sua elaboração teve início em 1934 mas foi somente em 1946 que ela se tornou uma lei nacional referente ao ensino primário. Ainda muito frágil em sua estrutura, foi sofrendo

tanto na educação quanto na sociedade em si, feridos em seus direitos civis e sociais desde sua formação, e que não compreendiam a educação como transformadora da realidade social. Desde o período do Império, foi ocorrendo uma estruturação no modelo educacional, na qual o ensino direcionado aos filhos da elite possuía suas bases europeias, fortemente amparado pelas concepções humanísticas, voltadas às atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam ao homem culto de Portugal. A Colônia era, então, caracterizada pelo apego à tradição escolástica e literária, e pelo desinteresse da ciência, das atividades técnicas e artísticas, que foi modelada pela metrópole e se manteve fechada ao espírito crítico e à experimentação. Porém, apesar de se caracterizar como um meio de formação do conhecimento e privilégio de poucos, o estudo não tinha grande valia na sociedade daquela época, sendo que para o trabalho manual não eram necessárias muitas instruções. Ele servia, então, àqueles ociosos, que se destinavam à administração da unidade produtiva, a qual mantinha a estrutura do sistema vigente (ROMANELLI, 2014).

mudanças e alterações, expressando-se posteriormente na Constituição Federal Brasileira de 1988, que apresenta em seu artigo 205 a educação como um direito de todos, ampliando um leque de interpretações e possibilidades de desdobramentos. Visando o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de igualdade de condições e na garantia dos padrões de qualidade, a Constituição de 1988 dispõe de uma seção sobre a educação, na qual aborda seus princípios e estruturas nos diferentes eixos da temática.

Ao longo do tempo, essa estrutura foi se fortalecendo, e no século XIX a escola passou a ser vista como um modo de ascensão social, em especial pela pequena burguesia, que começou a surgir como nova classe social. A educação, contudo, se mantinha voltada aos interesses da elite, que pretendia permanecer com o controle do poder. Para as classes pobres, restava somente a instrução ou ensino necessário à qualificação para o trabalho, que se utilizaria então de diferentes máquinas na produção industrial (ROMANELLI, 2014).

Dentre esses e outros fatores que foram comprimindo aspectos característicos da educação brasileira, pode-se dizer que muitos ainda permanecem na atual estrutura apresentada. Caracterizam a falta de autonomia das escolas: decisões são tomadas de fora para dentro, restringindo o espaço que ela deveria possuir para essas decisões sobre os inúmeros fatores ligados ao seu funcionamento: objetivos da instituição, organização e gestão, plano pedagógico, suas equipes e métodos de trabalho.

Considerando-se que ocorreram períodos de avanços e retrocessos da educação ao longo de sua estruturação, verifica-se que é basicamente a partir da Constituição Federal de 1988 que ela passou a ser proposta em sua forma legal, constituindo-se de princípios e fundamentos com caráter humanista e desenhando-se sob uma perspectiva de direitos igualitários que abririam caminho para novas legislações.

Com base no que propõe a legislação, conceitos desenvolvidos acerca da gestão por Libâneo et al. et al. (2012) tratam da gestão escolar como uma das áreas que envolve outros eixos, primeiramente porque constitui um conjunto de condições e meios utilizados para assegurar

o bom funcionamento da instituição, buscando alcançar os objetivos educacionais esperados. É dentro da gestão escolar que se estabelece um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, bem como ações e procedimentos que reúnem, articulam e integram atividades e pessoas que atuam na escola e possuem objetivos comuns. À gestão, estão designadas funções como planejar, organizar, dirigir e avaliar, colocando em ação (funcionamento) um sistema organizacional, mediante vários procedimentos.

Para que a gestão escolar possa desenvolver suas funções e organizações, é necessário que a escola ofereça condições e meios, provendo recursos e métodos para um bom funcionamento, também do trabalho em sala, promovendo e acompanhando o envolvimento das pessoas, por meio da participação, do fazer e da avaliação, e garantindo a aprendizagem de todos os alunos. A gestão é, então, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos com a finalidade de atingir os objetivos escolares, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Desta forma, segundo Libâneo et al. et al. (2012), há várias concepções e modalidades de “gestão”, como a centralizada, a colegiada, a participativa (defendida pelo autor como melhor correspondente à perspectiva sociocrítica) e a cogestão.

Assim sendo, por prevalecer nas instituições escolares o elemento humano, elas precisam ser democraticamente administradas, para que haja o direcionamento de esforços e ações na realização dos processos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa (Libâneo et al., 2012).

A gestão participativa, associada à concepção sociocrítica, é concebida como um sistema que envolve pessoas, considerando a intencionalidade de suas ações e interações sociais, por meio das formas democráticas de decisão. Nessa perspectiva, a organização escolar não é algo neutro ou um objetivo somente a ser observado, mas uma construção social, que envolve professores, alunos, pais e membros externos à comunidade escolar.

O processo de tomada de decisões na gestão participativa ocorre coletivamente, possibilitando a todos a discussão e deliberação, em que uns colaboram com os outros. Por ser considerada de características

amplas, a gestão participativa da escola pode-se desdobrar em diferentes formas de gestão democrática. Na perspectiva de gestão democrática de Libâneo et al. (2012), há três conceitos, com algumas características específicas. Primeiramente, a concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na descentralização da direção e na acentuação da participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Busca recusar o exercício de autoridade, valorizando elementos instituintes como a capacidade do grupo em criar suas próprias normas e regras. Já na concepção de gestão democrática interpretativa, são considerados como elementos principais na análise dos processos de gestão os significados subjetivos, as intenções e interações das pessoas. Nessa perspectiva, as práticas organizativas são vistas como uma construção social, baseadas nas experiências subjetivas e interações sociais dos indivíduos. Por fim, a última concepção é a democrático-participativa, que se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação de toda a equipe escolar, no alcance dos objetivos comuns assumidos por todos, defendendo a forma coletiva de tomada de decisões. Nessa concepção, após a tomada de decisões no coletivo, cada membro assume sua função, colaborando com a coordenação e avaliação sistemática do que foi deliberado.

Essas três concepções de gestão inseridas na perspectiva de gestão democrática têm alguns aspectos em comum, como, por exemplo, a participação efetiva dos membros da instituição e da comunidade escolar, e a oposição às formas de dominação e subordinação dos indivíduos. Ainda, elas consideram importante o envolvimento com o contexto social e político em que a escola está presente, a construção das relações sociais e a valorização do trabalho coletivo e participativo. Desta forma, ainda na percepção de Libâneo et al. et al. (2012), a gestão democrática é vista como a forma mais adequada de organização escolar, pois permite a participação dos agentes que nela estão inseridos, culminando no princípio de autonomia escolar.

O princípio de autonomia presente na gestão democrática significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre condução de si próprios, através do conceito de “participação”, em oposição às formas autoritárias de tomada de decisões. Sua efetivação concreta nas

instituições ocorre pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. Por sua vez, a participação significativa culmina na intervenção dos profissionais da educação, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar na gestão da escola (Libâneo et al., 2012).

Essa participação resulta em dois sentidos articulados entre si: primeiramente, o de caráter mais interno, como forma de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, visando à prática formativa, ou seja, elementos pedagógicos, curriculares e organizacionais; já o de caráter mais externo refere-se àquele em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham processos na tomada de decisões. É através dessa participação que se proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua organização, dinâmica utilizada, relações com a comunidade, e uma maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Para Libâneo et al. (2012), a participação é a melhor maneira de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os integrantes no processo de tomada de decisões e no funcionamento/ organização escolar. Durante a busca pelo alcance dos resultados almejados, prevalece o sentido mais forte de prática da democracia, desconsiderando-se formas autoritárias do poder e garantindo-se a autonomia da instituição escolar. É, portanto, através desses canais de participação que a escola deixa de ser um lugar fechado e separado da realidade, para se tornar uma comunidade educativa que interage com a sociedade ao seu redor.

Portanto, pode-se ressaltar que o princípio participativo e autônomo não esgota as ações necessárias para visar a qualidade de ensino; ele é apenas um dos elementos colaboradores para alcançar os objetivos da escola, que estão presentes na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Libâneo et al. (2012), ainda ao tratar da organização e gestão escolar, apresenta-as como um conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da escola, para que se possam alcançar os objetivos educacionais esperados. Essa organização e gestão escolar estão direcionadas ao conjunto de normas, diretrizes,

estrutura organizacional, procedimentos e ações nas diferentes áreas (humanas, materiais, financeiras), coordenação e acompanhamento dos trabalhos das pessoas nos diferentes ambientes escolares, para que se possam obter os resultados almejados em um todo.

Porém, essa descrição de “gestão” nem sempre foi pensada desse modo – talvez, por um período, sequer foi pensada. Somente a partir de 1988, mais precisamente com a vigência da Constituição Federal, a gestão escolar democrática passou a ganhar visibilidade, e aos poucos foi se tornando fala frequente na área educacional. Segundo Cury (2002), através de debates, reflexões, iniciativa públicas, foi possível dar seqüência a um princípio posto constitucionalmente, e posteriormente resposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será analisada posteriormente.

Com base no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal – “VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*” – fica claro o primeiro passo para a construção da democracia na gestão dentro da escola pública, mesmo que primeiramente apenas no papel. Essa gestão democrática, segundo Cury (2002), tem sido mais direcionada à eleição de gestores das escolas públicas, fazendo parte de Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Porém, não somente nessa visão, a reflexão que se busca fazer está relacionada a sua nomenclatura, iluminando e analisando o campo da prática educacional.

O termo “gestão” tem sua origem etimológica no verbo latino “gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito” (CURY, 2002, p. 164). Desta forma, para se fazer gestão, necessita-se de um diálogo entre os interlocutores desse processo, buscando respostas que possam auxiliar no governo da educação. Portanto, com base nos fatores históricos da educação vistos anteriormente, percebe-se que a gestão escolar é um modo novo de administração de uma realidade, e deve ser em si mesma democrática, traduzida pela comunicação, pelo diálogo e pelo envolvimento coletivo.

Ao contrário da gerência de um banco, ou algum outro setor de serviços da sociedade que demande uma gestão tecnocrática e autoritária, a gestão escolar encontra-se em outra dimensão. Assim como

propõe a Constituição Federal, deve ser primeiramente democrática, constituindo-se de maneira horizontal, envolvendo os diferentes atores da educação e comunidade escolar, sendo pensada e planejada sob diálogo e interações, valorizando o coletivo e priorizando a realidade escolar na qual está inserida. Não de maneira vertical, imposta de cima para baixo, ou seja, do posto mais alto do sistema para os inferiores.

Mas, cabe ressaltar, quando se menciona o termo “gestão” nem sempre se faz referência a “gestão democrática”. E, mesmo quando apresentada como “democrática”, tal qual na legislação citada, na prática, ela pode não se dar nessa configuração. É importante, ainda, compreender o que se tem como referência e conceito de “gestão democrática”.

Segundo Paro (2001), “democracia” na escola refere-se à utilização de mecanismos inseridos na gestão escolar, como o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e, eventualmente, a eleição de gestores; a democracia como algo intrínseco à educação de qualidade. Desta forma, a democracia precisa se fazer presente nas relações cotidianas, também nas relações pedagógicas, pois a administração escolar tem em suas funções a busca pela realização dos fins educativos e não apenas as atividades de direção. Contudo,

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2001, p. 18-19).

Considerando o fator apresentado, de que democracia não é apenas aceitar a opinião da maioria, tampouco dar liberdade a todos para que tomem suas próprias decisões isoladamente, assim como indica Gadotti (2001), não adianta somente estar na lei a gestão democrática do ensino público, que abrange a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, se os membros que dela fazem parte desconhecem

o significado político de “autonomia”. Nessa perspectiva, é necessário considerar as entrelinhas propostas na legislação, estudando termos como “democracia”, “autonomia” e os demais fatores envolventes da gestão, para que se possa de fato efetivar na prática o que foi posto pela teoria.

Com relação à gestão da escola, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, traz em seu texto dois artigos que abordam a gestão: “Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado. Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sôbre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.” (p. 8). Posteriormente, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a aborda do seguinte modo: “Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.” (p. 1). É, então, cabível de observação que em ambas as diretrizes não se menciona a gestão escolar, menos ainda se pensa na sua democratização; o que se apresenta é apenas a forma de organização da direção e administração escolar, que fica a critério dos regimentos internos das instituições ou dos órgãos mantenedores das instituições.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 traz em seu texto inicial, mais precisamente no art. 3º, inciso VIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (p. 1). Ainda, apresenta em dois de seus artigos ideias fundamentais sobre a gestão escolar; seus artigos 14 e 15 dispõem sobre os princípios de autonomia e participação da comunidade escolar:

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares

públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 6).

Ao analisarmos esses artigos da LDB, notamos que fica a encargo dos entes federados definir as normas de gestão democrática de acordo com suas peculiaridades, levando em consideração a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, e nos conselhos escolares ou semelhantes.

Ainda, nas análises de Cury (2002), é necessário considerar os artigos 12 e 13 da LDB como parte dos princípios de gestão democrática, pois implicam o trabalho de equipe de toda a comunidade escolar.

A plena participação nas diferentes construções realizadas na educação é fator fundamental presente na legislação. É através dessa participação, seja na construção do projeto político-pedagógico, nos conselhos escolares e demais instâncias, que vai se construindo uma gestão democrática com abertura para a autonomia necessária da escola. Pensando desta forma, no que remete à comunidade, é indispensável sua plena e efetiva presença, oportunizada nas eleições de dirigentes, conselhos escolares, organizações estudantis, entre outros, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento e de (re)organização dos atores escolares, como sujeitos ativos da vida política e social escolar. Esses são alguns dos fatores importantes para uma educação democrática:

O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação. (FERREIRA, 2000, p. 171).

Assim como destaca Ferreira (2000), é necessário que os cidadãos estejam envolvidos nos processos e acontecimentos que ocorrem na sociedade e, ainda, no meio escolar. Pois, só é possível construir uma gestão democrática envolvendo a participação direta ou indireta dos indivíduos que dela fazem parte, para que se possa transferir à prática o que ainda se configura apenas como legislação.

Outro artigo da LDB que aponta para os requisitos de formação da gestão escolar é o 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 20).

O que esse artigo propõe refere-se à formação desses profissionais que irão atuar na gestão ou junto dela: que seja realizada por meio de cursos de formação inicial e continuada, garantido, para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão da problemática da gestão escolar democrática. Para Cury (2002), as funções da gestão devem ter um caráter profissional, cabendo às instituições formadoras um papel fundamental na oferta de componentes curriculares teórico-práticos que fomentem o pensamento crítico e reflexivo das pessoas que irão compor esse quadro.

Com a reestruturação da LDB de 1996, houve a tentativa de se configurar determinado sistema nacional de educação. Segundo Saviani (2006, p. 59),

A consagração da noção de sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizadas sob normas também comuns e regidas pelo mesmo padrão de qualidade.

Tomando a LDB como a legislação norteadora e formadora da educação, passamos compreender melhor seus princípios de gestão escolar democrática. Abrangidos de maneira nacional, esses princípios dispõem da representação maior de como se deve organizar a gestão nas demais instâncias, como estados, municípios e Distrito Federal.

No que segue, será analisado outro documento, que surgiu posteriormente a esses dois primeiros: o Plano Nacional de Educação (PNE), resultante da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE, segundo o MEC, é considerado um projeto de ação que determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais durante um período de dez anos.

Com os inúmeros impedimentos e obstáculos para ser sancionado, o PNE ficou durante quatro anos aguardando suas modificações e aprovação para se tornar um plano nacional. Assim como consta no *site* do Ministério da Educação (MEC),

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (BRASIL, 2014).

De acordo com essas mudanças ocorridas no plano, em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei 13.005 que estabelece um novo Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos a contar a partir da publicação da lei.

Com suas devidas alterações, o PNE contempla em seu segundo artigo, no eixo das diretrizes, o princípio de gestão democrática: “*VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.*” (BRASIL, 2014, p. 1). Já em sua sétima meta, que se refere ao fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, e à melhoria na aprendizagem e no alcance das médias desejadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino fundamental e médio, constam duas de suas estratégias referentes a gestão escolar:

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

[...]

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento

da gestão democrática; [...] (BRASIL, 2014).

Nesses dois itens da meta sete, encontramos questões mais técnicas e financeiras sobre a gestão, como, por exemplo, o apoio voltado à melhoria da gestão e, conseqüentemente à melhoria da rede escolar. Cita-se, ainda, a transferência de recursos financeiros à escola garantindo a participação da comunidade escolar no seu planejamento e aplicação juntamente com a gestão escolar, visando à efetivação de uma gestão democrática em todos os seus âmbitos já citados.

Posteriormente a essas duas breves menções sobre a gestão escolar democrática no item sete, o PNE apresenta em sua 19ª meta, e respectivas estratégias, questões mais abrangentes acerca do tema:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Como descrito no documento, a meta dezenove é criada com o intuito de instituir em um prazo de dois anos, ou seja, até 2016, as condições necessárias para a efetivação da gestão escolar democrática, estabelecendo a participação da comunidade escolar e recebendo os devidos recursos da União. Porém, é necessário que se analisem essas questões mais detalhadamente, para compreender se essa meta foi alcançada, será alcançada ou ainda precisa de maiores ajustes, estruturas ou até mesmo tempo.

Em colaboração com a meta destinada à gestão, o PNE apresenta, ainda, as respectivas estratégias para contribuir com sua efetivação:

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais

e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, Planos de Gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014).

Alvo de reflexões críticas, o PNE entra no debate de diversos pensadores da área, como, por exemplo, Saviani (2013) ao mencionar que o PNE-Sociedade Brasileira, elaborado por entidades acadêmicas, sindicais e organizações da sociedade civil, foi ignorado pelo Congresso, fazendo valer o PNE proposto pelo governo. Prosseguindo sua crítica, Saviani (2013) aborda que, mesmo com a entrada do governo popular, a realidade do plano não mudou, pois, além de não ser resgatado o PNE construído em consonância com a sociedade civil e pesquisadores da área, o governo também não avançou em seu debate, implementando

um plano de metas que amplia o diálogo com instâncias empresariais.

Em seguimento a essas análises críticas, publicadas também pela VII Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, a gestão democrática aparece como uma menção ao que fora proposto pela perspectiva tecnicista-empresarial. Ao tratar da questão de repasses da União para os entes federados, contempla a priorização daqueles que tenham aprovado em sua legislação específica a “nomeação” dos gestores da escola ligada a “critérios técnicos de mérito e desempenho” (estratégia 19.1).

Em sequência a essa reflexão crítica de alguns autores, retoma-se o caráter instrumental de qualidade da gestão associado a princípios de rentabilidade, produtividade e competitividade, presentes no PNE.

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público. (CABRAL NETO; SILVA, 2001, p. 15).

Considerando as críticas levantadas acerca de um dos documentos norteadores da educação no Brasil (PNE), podemos ponderar que as falhas existentes são amplamente cabíveis, pois, no percurso que se está estabelecendo para alcançar uma gestão escolar democrática que prime pela qualidade da educação, fatores como meritocracia, metodologias tecnicista e empresarial não contribuem para a evolução do processo de autonomia e participação da comunidade escolar nos princípios da gestão democrática. Para que se prossiga no caminho pela busca da gestão democrática e participativa, fazem-se necessárias a adequação e reestruturação de alguns documentos, que prezem pelos fundamentos de democracia e educação de qualidade, sem reavivar concepções ultrapassadas que compreendem um atraso para a educação.

Após a abordagem dos escritos sobre gestão democrática no PNE 2014 e suas respectivas críticas ao documento, adentramos em uma perspectiva mais regional do tema, tomando como referência a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, que inclui em seu

texto a busca pela efetivação da gestão escolar democrática. Inseriu, pois, recentemente (em 2014) em seu artigo referente a gestão escolar o processo de eleição de gestores através do voto secreto: “*Art. 162 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei.*” (SANTA CATARINA, 1989, p. 101). Posteriormente, parte de seu artigo foi revogado pela Emenda Constitucional n. 38: “*Art. 162 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público.*” (SANTA CATARINA, 2016, p. 101). Ocorre que, por se tratar de um processo recente, também é passível de críticas, tecidas desde os documentos norteadores até a prática de candidatura à eleição. Por meio desse documento que estabelece a eleição de gestores nas escolas estaduais de Santa Catarina, fica contemplada, ainda, a elaboração dos Planos de Gestão Escolar, que devem ser construídos de acordo com o projeto político-pedagógico da escola e a realidade da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa breve análise acerca das legislações que fundamentam a gestão pública escolar, passamos a conhecer alguns dos processos que envolvem a temática. Compreende-se que as bases legais estão disponibilizando o primeiro suporte para a ampliação da visibilidade e de espaços de debates e estudos sobre o tema, mesmo sendo um segmento passível de críticas em seus diferentes estágios e definições, sobretudo pelo caráter tradicional e tecnicista que tem a gestão indicada em muitas escolas.

Por fim, os conceitos aqui utilizados para referenciar “gestão escolar”, “autonomia”, “gestão participativa” e “gestão democrática” nos remetem aos princípios de luta na busca pelos direitos da educação, e servem, portanto, de ponte à base que fundamenta os documentos legais que foram surgindo a partir da necessidade de mudança e visibilidade da gestão escolar. Essa visibilidade, por sua vez, só passou a ganhar força com a implementação das legislações que norteiam o processo de gestão. Fazem-se, desse modo, necessários para sua efetivação,

primeiramente, a compreensão e o conhecimento desses conceitos que unem a comunidade e a escola em um só eixo. Mesmo com a evolução em termos de legislações e o destaque que a gestão escolar vem ganhando em pesquisas, o caminho que se precisa percorrer para que se efetive na prática o que consta na teoria ainda é longo, contando com melhorias nos textos dos documentos legais e pleno envolvimento de todos os membros do meio escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18 set. 1946.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. *Lei 13005*. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 nov. 2016.

_____. *Lei 5692*. de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Naura S.C; AGUIAR, Márcia da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO ET AL., José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e*

prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão da Educação*. Vozes: Petrópolis, 1998.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 1996, 2007.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. *Constituição (1989)*. Constituição do Estado de Santa Catarina. Edição atualizada com 71 Emendas Constitucionais. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2016. 177 p.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: CONCORDÂNCIA OU RESISTÊNCIA?

Patrícia Fontana¹

Nádia Maria Bernardi Ferronato²

Martin Kuhn³

INTRODUÇÃO

No contexto atual, é pertinente refletir sobre as influências/ implicações do neoliberalismo nos espaços/ tempos educacionais. O presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões sobre as implicações do capitalismo neoliberal frente às políticas educacionais e à educação escolar. Observa-se que a disposição dos espaços e tempos produzidos no âmbito social, econômico e cultural pelo capitalismo neoliberal influencia a estruturação das políticas públicas dirigidas à educação. Nesse cenário, o trabalho educacional é orientado pelos princípios da competitividade e da concorrência, ou seja, a preparação de indivíduos sintonizados com as demandas do capital financeiro e do mercado de trabalho.

A discussão é de cunho bibliográfico e está estruturada em dois movimentos. O primeiro aborda o capitalismo neoliberal e suas exigências às políticas educacionais e à educação. O segundo momento

-
- 1 Mestra em educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS. E-mail: patricia.fontanaimm@gmail.com
 - 2 Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Frederico Westphalen – RS. Graduada em Pedagogia, História – UNOESC; Licenciatura em Geografia – UNINTER. E-mail: nadiabernardi@hotmail.com
 - 3 Doutor (bolsa CAPES/PROSUP) e pós-doutor (bolsa PNPd/CAPES) em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil. Graduado em Pedagogia e Sociologia. E-mail: martk@outlook.com.br

tem como reflexão as exigências postas à escola na formação de indivíduos sintonizados com o contexto neoliberal. E, por fim, são tecidas considerações sobre os fins da educação para além dos propostos pelo capital. As reflexões serão fundamentadas a partir de teóricos que já investigaram a referida temática. Dentre eles, destacam-se: Mészáros (2008), Libâneo (2013), Flickinger (2010), Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Pasinato e Fávero (2020). Propor discussões acerca do assunto é relevante, pois os movimentos reflexivos possibilitam interrogar os impactos que o capitalismo neoliberal impõe aos processos de formação do humano.

CAPITALISMO NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Antes de refletir sobre as exigências do capitalismo neoliberal às políticas educacionais, consideramos relevante ressaltar o papel da educação na formação humana. É válido destacar que o cerne do processo formativo é promover o desenvolvimento integral do sujeito, possibilitando-lhe a construção do conhecimento, a formação da consciência crítica, a capacidade de inserção e a convivência em diferentes espaços e esferas sociais. Segundo Marques (1990, p. 51), “[...] viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo, com inteligência e liberdade. Tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que hoje denominamos educação”. Nesse sentido, espera-se do processo educacional a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

Ainda conforme Marques (1990, p. 53), “[...] partirmos do pressuposto do ideal do homem que se transforme de ser passivo em sujeito protagonista de sua história, através de uma educação voltada à plenitude humana na idade dos homens adultos [...]”. Nessa perspectiva, visa-se a um processo de formação integral e transformador. Isso significa que os seres humanos sejam “[...] capazes de viverem por si mesmos sua vida transformada em força social e política, libertos, como queria Kant (1958, p.100). Da comodidade de serem menores, para as responsabilidades da maioridade.” (MARQUES, 1990, p. 53).

Um processo educativo escolar com essa tonalidade requer

professores identificados com o ato educativo, com o domínio de uma pluralidade de saberes, uma gestão pedagógica dialógica comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2013, p. 37) “[...] a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e de desenvolvimento de suas próprias competências do pensar”. Essa exigência é fundamental quando pensamos na formação de sujeitos autônomos e emancipados. Conforme o autor, as inúmeras mudanças que acontecem na sociedade tornam mais exigente o ofício docente. Espera-se que o professor tenha a “[...] capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2013, p. 12). As exigências apresentadas reforçam a compreensão de que a ação docente tem intencionalidade.

Em encontro ao exposto, Mészáros (2008, p. 47) afirma que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Compreender e abrir-se ao processo de aprendizagem é assumir o protagonismo em nosso processo de constituição da identidade. Requer (re)significar o ser e o estar na sociedade e contribuir à sua transformação. Essa reflexão preliminar sobre o papel da educação na formação do ser humano reconhece que cada contexto sócio-histórico impõe exigências à escola e, com o capitalismo neoliberal,⁴ não é diferente.

Por capitalismo neoliberal ou neoliberalismo, Dardot e Laval (2016, p. 17) compreendem tratar-se de “[...] uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Apontam como “[...] característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Acrescentam que essa racionalidade se estende “[...] muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos”. (DARDOT;

4 De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

LAVAL, 2016, p. 30).

Ainda segundo esses autores, “[...] o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). O período final da citação chama a atenção, pois remete a concepções e princípios referentes à identidade do ser humano. A subjetividade do indivíduo está vinculada ao pensar, à forma de ser, de se expressar e de viver, e essas identificações são construções. Reconhecemos que, quando essas dimensões são orientadas pelos princípios neoliberais, são esvaziadas de seu sentido emancipatório.

Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 47-48) elenca alguns questionamentos pertinentes para refletir acerca do processo: “A grande questão é: O que aprendemos de uma forma ou de outra?” Esse questionamento pontual é relevante para a presente reflexão. “Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”.

Desse modo, é pertinente interrogar acerca das implicações do neoliberalismo às políticas educacionais, que são os parâmetros que regem e orientam o sistema educacional⁵. De acordo com Pasinato e Fávero (2020, p. 904), “[...] as políticas neoliberais se fazem presentes na educação brasileira, predominantemente a partir dos anos 1990, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais e diminuindo os investimentos na educação”. A falta de investimento, as perspectivas de investimento na formação humana é uma estratégia de alinhamento da educação ao capitalismo neoliberal, conformada em responder às demandas do mercado de trabalho.

Pasinato e Fávero (2020, p 924) destacam que “[...] o projeto neoliberal para a educação nacional fez com que as instituições escolares viessem a se transformar em um local de produção da capacidade sem garantir a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e emancipado”. Destaca-se que na teoria e nos discursos das políticas educacionais manifesta-se a ideologia do mercado. O investimento na educação é orientado estreitamente pelo interesse da economia: “[...] embora

a ideologia da reforma educacional pelo viés da doutrina neoliberal tenha publicado palavras de ordem como universalização, equidade, qualidade e eficiência dos serviços educacionais, o que constatamos de fato é o agravamento dos problemas educacionais.” Para ilustrar isso, citamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), umas das políticas/instrumentos que avaliam a aprendizagem dos estudantes da educação básica, manifestadamente caracterizada pela diversidade cultural.

Essa proposta de avaliação, de acordo com Pasinato e Fávero (2020, p 916), é “[...] contrária a qualquer lógica defendida pelos educadores no que diz respeito a humanizar o trato com o corpo discente, valorizar e respeitar o aporte cultural de cada sociedade, entre outros”. Frente a essa afirmação, questionamos: será que essa política educacional tem como objetivo avaliar o desenvolvimento integral dos sujeitos? Que medidas são tomadas diante do baixo índice de desenvolvimento educacional?

Laval (2004 p. IX) destaca que “[...] a escola vive uma crise crônica [...]”. Nas entrelinhas dessa expressão, o autor chama atenção para as incoerências entre discursos ideológicos, que perpassam as reflexões acerca do sistema educacional e das políticas. É perceptível a crise que atinge as instituições educacionais, visto que, constantemente, surgem novos modelos orientadores e cresce a entrada da iniciativa privada no espaço escolar. Um exemplo é o movimento Todos Pela Educação, criado em 2006. Segundo Pasinato e Fávero (2020, p. 917), “A maioria dos integrantes não provêm do campo da educação e são profissionais ligados à economia, comunicação, administração ou pessoas que ocuparam cargos políticos nos governos, federal ou estaduais”. Significa que a predominância das cabeças pensantes do movimento Todos pela Educação é oriunda do mundo empresarial, da economia, da administração⁶ e da gestão.

Destacam ainda os autores que “[...] os mesmos sujeitos do movimento empresarial do Todos pela Educação são agentes e interlocutores no setor público, junto ao Ministério da Educação (MEC), tornando-se clientes do Estado ao oferecerem produtos no Guia de

6 É válido deixar claro que a escola também necessita de uma boa gestão/administração, mas seu objetivo maior é pensar a qualidade educacional e a formação integral.

Tecnologia ou recomendações” (PASINATO; FÁVERO, 2020, p. 917). Ante essa realidade, confirma-se o entendimento de Flickinger (2010, p. 180): “[...] o processo de formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica que servem também de critérios para a avaliação dos resultados”. Nesse contexto, percebe-se que o processo educacional se orienta sob os princípios da razão instrumentalizadora de caráter economicista.

Em relação a isso, Dardot e Laval (2016, p. 91) destacam que “a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter”. Assim, exige-se que os sujeitos sejam flexíveis e sintonizados para se adaptarem aos princípios do sistema neoliberal. Compreende-se, desse modo, que as exigências do capitalismo neoliberal influenciam as políticas educacionais e colocam em risco a integralidade do processo educacional.

No próximo movimento, abordamos as exigências postas à escola na formação dos indivíduos para o contexto neoliberal.

NEOLIBERALISMO E ESCOLA: A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEOLIBERAIS

A influência do capital neoliberal nas políticas educacionais é evidente em diversos programas e mesmo nas políticas curriculares. Neoliberalismo e capitalismo estão imbricados e, como tal, orientam-se sob princípios como o da meritocracia, do individualismo, da competição e da concorrência, aspectos que passam a caracterizar os processos formativos. Sob esses termos, segundo Mészáros (2008, p. 16), “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”. Ações na bolsa de valores, empresas, bancos privados, grandes corporações, investem na educação como fonte de ganho. Mesmo a educação pública se torna fonte de ganho de muitas empresas privadas.

As despesas com educação deixam de ser vistas como investimento e passam a ser compreendidas sob o prisma do econômico e do rentável,

mudança que resulta em cortes de recursos fundamentais para o desenvolvimento da educação pública. Facci (2004, p. 13) salienta que “[...] as políticas neoliberais incrementaram e incrementam a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que tem o poder econômico e político”. Essa realidade agrava, bem como acentua a desigualdade social e as contradições sociais. Facci (2004) destaca que “[...] elas agravam o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços da solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem”.

Quebrar os laços de solidariedade coletiva expressa a possibilidade de interferência em características que, desde a origem, identificam o ser humano, tais como a convivência, a solidariedade e a coletividade, fundamentais na constituição da identidade. Segundo Facci (2004, p. 8-9) “[...] temos assistido a um maior submetimento do indivíduo, a uma maior angústia e medo pela vida e pelo futuro, mais solidão e não o esperado triunfo da liberdade do indivíduo, conforme apregoa o neoliberalismo”. Essa angústia em relação ao futuro produz conflitos existenciais que colocam em risco a própria existência humana.

As exigências do capitalismo neoliberal adentram os espaços, bem como os tempos da escola, e influenciam o processo de formação dos indivíduos. Laval (2004, p. XX) reitera que “[...] a nova ordem educativa que se delinea, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado deve ser gerido ao modo das empresas”. Desta forma, o sistema capitalista vigente vincula a educação ao mercado em duplo sentido: um como fonte de produção de capital e o outro em seu alinhamento com a produção de trabalhadores afinados com a nova lógica produtiva.

Para Laval (2004 p. 19), “[...] o valor social dos indivíduos corre o risco de depender, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos ‘formal’ possível”. Desse modo, constata-se que o mercado estabelece as exigências para o processo formativo escolar, estreitando a relação entre educação e economia.

Essa compreensão dialoga com o entendimento de Flickinger

(2010, p. 180): “Visto desse ângulo, não é de admirar que hoje a busca da porta de entrada para a sociedade de trabalho passe, em primeira linha, pela qualificação do indivíduo segundo as necessidades econômicas. Uma qualificação que se impõe como objetivo principal ao sistema de educação”. Essa imposição esvazia o sentido do processo formativo humano, na perspectiva da integralidade, e o alinha a diretrizes da racionalidade econômica. Nesse cenário, os sujeitos são avaliados por meio de habilidades, técnicas e competências individuais, aprimoramento específico à competitividade, exigências para atender e responder às demandas do sistema produtivo.

De acordo com Flickinger (2010, p. 180-181), “[...] no que se refere às novas exigências, impostas pela intensificação do ritmo da economia capitalista, quero mencionar, em primeiro lugar, um fenômeno recente cuja importância vem preocupando as ciências sociais e pedagógicas”. O fenômeno responsável pela preocupação desse campo da ciência, de acordo com o autor, trata-se “[...] da reavaliação dos conhecimentos como fatores econômicos em detrimento da importância da produção material. Hoje, falamos frequentemente da ‘sociedade de conhecimento’ como etapa posterior à sociedade de trabalho [...]” e, nesse sentido, percebe-se uma contradição lógica, pois a sociedade do trabalho deveria ser fruto do conhecimento adquirido. Destaca ainda que, “[...] em contrapartida às gerações anteriores, cujas qualificações profissionais serviram, como raras exceções, para construir um lugar relativamente seguro como integrante do mercado de trabalho, as novas gerações enfrentam uma situação bem diferente”.

A afirmação anuncia que as novas gerações enfrentam uma situação diferente, uma exigência de atualização para permanecer no mercado de trabalho. De acordo com o autor, “[...] não é mais possível se contentar com uma formação só, que, ao início da carreira profissional providenciasse a base suficiente de conhecimentos para o caminho longo de uma carreira linear” (FLICKINGER, 2010, p. 180-181). Assim sendo, nem sempre os diplomas e títulos escolares são a garantia de emprego seguro e com estabilidade. Flickinger (2010, p. 179) aponta que, na relação indivíduo e mercado de trabalho, “[...] quem quiser alcançar um mínimo de independência pessoal terá de concentrar todo o esforço no

aperfeiçoamento das condições que o acesso do mercado exige”.

O autor destaca também que “[...] ao mesmo tempo sabemos que a visão do trabalho, vigente na economia capitalista, se baseia em um modelo social não orientado pelas necessidades do homem, senão pelas exigências do mercado financeiro, isto é, do capital [...]”. Nesse cenário, o ser humano é visto pelo que produz; caso não tenha acesso à educação e não estiver apto para competir dentro dos ditames do sistema capitalista, é excluído das relações sociais. Significa, conforme Flickinger (2010), que quem não se adaptar à nova normalidade social é excluído da rede social.

Nesse novo ideário, o ser humano é reconhecido e valorizado pela capacidade de produção e consumo. Em tal realidade, o processo formativo torna-se instrumentalizador, voltado para o conhecimento útil, técnico, visando ao valor econômico, rentável e produtivo. Essa ótica centralizada no profissional, com propósitos utilitaristas, gera escolhas seletivas e excludentes. Laval (2004 p. 44) pondera que “A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista”. A lógica mercantilista produz um sistema excludente, anunciado como mérito. Laval (2004 p. XI) destaca que “[...] a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. O contexto esvazia o que nos é assegurado por leis, nesse caso, a educação como um direito de todos.

A expressão “um bem essencialmente privado” (LAVAL, 2004 p. XI) remete à ideia de capital. A concepção de educação do autor relata a compreensão de que “[...] não é a sociedade que garante a todos aos seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade”. (LAVAL, 2004 p. p. XI-XI). A produção dessa nova racionalidade nos indivíduos, regulada pela concorrência, vai requerer a consolidação de pelos menos quatro estratégias: a produção de uma estreita articulação entre as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo e, para tal, o Estado se torna essencial; em termos ideológicos, uma crítica sistemática e duradoura de ensaístas e políticos contra o Estado

de bem-estar; a produção de uma disciplina para os sujeitos, agora, obrigados a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização do capital e, por fim, uma nova racionalidade fundada na concorrência e competição como norma de conduta (DARDOT; LAVAL, 2016).

As quatro exigências requerem a efetiva participação do Estado para a produção e consolidação dessa racionalidade. Assim, contrário ao discurso de sua retirada do cenário, este contribui amplamente para a criação de uma ordem que o submete a novas restrições, empenhando-se a favor de políticas econômicas que levam a “[...] comprimir salários e gastos públicos, reduzir ‘direitos adquiridos’ considerados muito onerosos e enfraquecer os mecanismos de solidariedade que escapam à lógica assistencial privada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 199). Sob essa lógica os autores destacam:

“[...] não se trata mais, como no ‘*welfarismo*’, de redistribuir bens de acordo com certo regime de direitos universais à vida, isto é, à saúde, à educação, à integração social e à participação política, mas de apelar à capacidade de cálculo dos sujeitos para fazer escolhas e alcançar resultados estabelecidos como condições de acesso a certo bem-estar”.

Assim, sucessos e fracassos são unicamente responsabilidade dos indivíduos. Os neoliberais veem na educação a possibilidade e a tarefa de produção de subjetividades concordantes com os pressupostos concorrenciais e competitivos do mercado. Que cada indivíduo “[...] se considere detentor de um ‘capital humano’ que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a ‘ativar’ os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 231). Para a racionalidade neoliberal se tornar efetiva, é fundamental a produção do sujeito neoliberal que pode ser definido como alguém impreciso, flexível, precário, fluido, sem gravidade. A subjetividade neoliberal é competitiva e cabe à educação e às escolas transformar cada um em empreendedor de si, portador de capital humano, em uma *empresa de si* capaz de encontrar e assegurar um emprego.

A expressão “empresa de si mesmo” define a subjetividade

neoliberal, em que cada indivíduo deve ter o domínio sobre sua vida: “[...] conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333). Significa que o fracasso e o sucesso profissional é, em última instância, responsabilidade única do indivíduo. Esse sujeito competitivo produz sintomas clínicos, como: a) o sofrimento no trabalho e autonomia contrariada; b) corrosão da personalidade; c) a desmoralização; d) a depressão generalizada; e) a dessimbolização e, f) a perversão comum. Ao olhar para a nossa realidade, não é incomum a constatação dos sintomas referidos nos ambientes educativos, bem como nos ambientes de trabalho.

A quarta exigência acima referida, ou seja, a “[...] norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Sob essa ótica e lógica, a doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistos como consequência de cálculos errados do indivíduo. A tarefa da educação e da escola nesse cenário tem uma atribuição importante na produção dessas subjetividades. Tal entendimento foi anteriormente constatado por Laval (2004, p. 8) ao descrever o surgimento de um novo modelo escolar que “[...] tende a se impor (e) está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica”. Esta vinculação da escola a uma razão econômica gera uma manipulação no processo formativo. Sander (apud MÉSZÁROS 2008, p. 16) afirma que “[...] talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação”. Frente a isso, o autor destaca que a tendência é a construção de “[...] uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e lucro”. A escola orientada sob essas referências produz subjetividades afinadas com a racionalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Flickinger (2010, p. XIX), “[...] o desafio consiste em repensar criticamente a postura autoglorificante da razão moderna e

ultrapassar seus limites no contexto de uma educação aberta aos espaços da linguagem livre das amarras instrumentais”. Esse é um dos grandes desafios, pois significa remar contra o sistema vigente e dominante. Parece-nos que o primeiro ponto a considerar é reconhecer que a educação assume diferentes tonalidades ao longo do tempo. Assim, em um cenário neoliberal, a educação, a escola assumem características neoliberais. O primeiro passo é reconhecer o que significa isso, se queremos produzir alguma forma de resistência.

Libâneo (2013, p. 31) destaca que no percurso formativo “[...] o que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores”. Pensar a educação nessa perspectiva significa afirmar que ela vai além muito além dos princípios neoliberais, pois pensa o sujeito como um todo, isto é, com capacidade reflexiva, com visão crítica, com autonomia e emancipação.

Neste mesmo sentido, Pimenta (2009, p. 23) reitera que “[...] educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, da sua riqueza e de seus problemas para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social”. A autora reforça o apresentado por Libâneo e ainda acrescenta que a finalidade da educação escolar “[...] na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los”. Essa compreensão diverge da perspectiva neoliberal, pois prevê a formação de sujeitos protagonistas, que tenham capacidade de atuar nas diversas profissões com eficiência, com capacidade de atualizar a ação, fundamentando-a no conhecimento científico.

Destaca Pimenta (2009, p. 22) que “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial

da humanidade”. Essa premissa ultrapassa as propostas neoliberais que visam somente à formação técnica e instrumentalizada. Educar é mais do que um processo de produção de subjetividades sintonizadas com uma racionalidade competitiva e concorrencial.

O processo de compreender a realidade para transformá-la é uma ação contínua, que pressupõe um processo de formação continuada e atualizada. Jinkings (apud MÉSZÁROS 2008, p.12), “[...] defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer”, pois tradicionalmente, o que temos observado na educação é que as “[...] classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado”.

Entre os fins da educação está a formação de sujeitos livres, situados na história, protagonistas em sua transformação. Para atingir tal sentido formativo, Mézáros (2008, p. 27) considera necessário “[...] *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Parece-nos ser esse o desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional para assegurar os princípios de uma educação emancipatória e garantir aos sujeitos um processo de formação integral.

Nesse sentido, cabe-nos conhecer as exigências que o sistema capitalista neoliberal impõe à educação e à escola, pois, sem conhecer, não há como resistir. A produção de subjetividades competitivas e concorrenciais está em sintonia com a sociedade neoliberal. Assim, pensar em autonomia, emancipação, empoderamento, democracia, resistência significa assumir uma outra perspectiva de sociedade, uma sociedade mais cooperativa do que competitiva.

Nesse sentido, a escola, antes de ser instrumento a serviço de interesses e valores econômicos, vincula-se a valores de vida, que são bem mais amplos do que a materialidade do campo da economia neoliberal. Ela tem seu ritmo e seu tempo, diferentes de uma organização voltada à rentabilidade econômica. Não pode desconhecer a base material da vida e os seus desafios, contudo, sua atuação e existência estão para além da dimensão estritamente econômica ou à produção de pessoas bem

administradas ou gerenciadas. Compreendemos que não cabe à escola a função de conformação ativa de subjetividades à lógica hegemônica de ser do homem pragmático e do individualismo contemporâneo. É pertinente, desse modo, a compreensão de Stein (1993, p. 42) de “[...] que na aprendizagem sempre existe a transmissão de um elemento ético, de um elemento relacional, de um elemento de compromisso” com os outros, com o mundo comum. Parece-nos que cada vez mais os princípios humanistas são forçados a ceder lugar à concorrência, à competição e ao individualismo.

Sustentamos que o espaço da escola é lugar privilegiado da argumentação, não no sentido da derrota (concorrência e competição) do outro com quem se argumenta, mas com o sentido da construção de novos horizontes de percepção e compreensão do mundo comum. São ambientes possíveis em que a construção de subjetividades comunicativas, assentadas em um processo formativo que tem por base o diálogo, a comunicação, enfim, espaços onde a disposição de ouvir e de falar pode ocorrer. É pelo encontro das múltiplas vozes que os participantes desse processo conseguem qualificar o sentido e o significado de suas atividades e do próprio mundo.

Para finalizar, reiteramos as palavras de Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 402): “Cabe a nós permitir que um novo sentido do possível abra caminho. O governo dos homens pode alinhar-se a outros horizontes, além daqueles da maximização do desempenho, da produção ilimitada, do controle generalizado”. Podemos reinventar o nosso mundo, a partir dos princípios da *suficiência* (tenho mais que me falta) e da transcendência (pensar nas futuras gerações). Nessa perspectiva, é possível pensar um mundo para todos os seres humanos, em que todos tenham o direito de saborear as conquistas da humanidade.

Dessa forma, sustentamos que os processos educativos escolares podem contribuir com a construção de uma racionalidade mais cooperativa, para além da racionalidade neoliberal que aponta para um futuro incerto. Acreditamos que a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua responsabilidade social é um dos possíveis caminhos para a construção de frentes de resistência para interrogar o sistema vigente e salvaguardar os princípios de uma educação humanista e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- DARTOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Formação de Professores: Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LIBÂNEO, Carlos José. *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Osorio Mario. *Pedagogia a Ciência do Educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PASINATO, Darciel; FÁVERO, Altair Alberto. *As Políticas Neoliberais no Brasil: Sua Influência na Educação Básica e Superior*. Revista Atos de Pesquisa em Educação/Blumenau, v.15, n. 3, p. 903-928, jul./set., 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/8277/4753>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.
- PIMENTA, Garrido Selma. *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2009.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos de utopia: a melancolia da esquerda*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM

Graciela Deise Metz¹

INTRODUÇÃO

Em tempos de pós-modernidade, a junção das ciências com a educação pode ser o ápice provocador de mudanças significativas no ambiente escolar, uma vez que se busca uma educação de qualidade, emancipatória e para todos. Aos poucos, com a política de educação inclusiva, a neurociência vem adentrando as escolas e mostrando a importância dos seus profissionais entenderem como as aprendizagens acontecem no cérebro humano. Justificamos a escrita, partindo da premissa que entender como ocorre a aprendizagem remete a compreender os processos neurais, que as redes de conexões resultam em sinapses e liberam neurotransmissores; que conhecer o funcionamento do cérebro humano contribui significativamente para o educador organizar suas aulas e pode ser um fator que alcance resultados positivos, a partir do momento em que os conhecimentos neurocientíficos forem associados às diversas epistemologias que regem o ensino.

A pretensão dessa reflexão está baseada nas seguintes problemáticas: Como a neurociência pode contribuir para otimizar a aprendizagem? O que é indispensável aos profissionais saber sobre o assunto? É importante conhecer como o cérebro humano aprende? Como a gestão escolar pode contribuir nesse processo? Nessa perspectiva, o objetivo principal desse texto é elencar alguns conceitos fundamentais para que os profissionais de educação reflitam sobre os estudos da neurociência e suas contribuições

¹ Mestra em Educação. Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha – SC. E-mail: gracimetz100@hotmail.com

para a educação. É uma tentativa de sensibilizar para o entendimento de que, pensar em aquisição de conceitos escolares requer refletir em como acontece o processo dessas aprendizagens no cérebro; é entender que aprender tem um correlato biológico e que a formação e consolidação das ligações sinápticas entre as células nervosas são responsáveis por aprender o que for importante. Para atingir nossos objetivos, através de um estudo teórico, sintetizamos alguns pontos relevantes em relação a importância dos profissionais da Educação terem conhecimentos sobre as contribuições da neurociência para essa área.

Iniciamos fazendo uma breve conceituação sobre educação e neurociência para que os leitores possam se situar em relação à temática. Na sequência, a reflexão se estende para as possibilidades que a neurociência traz para o campo educacional, buscando a abrangência do processo de aprendizagem e cognição com base na neurociência; seguimos trazendo a implicância da gestão no processo de ensino e aprendizagem e concluímos nosso texto, pontuando estratégias essenciais à otimização desse processo. Os principais autores consultados para essa análise bibliográfica são: Cosenza (2011), Magliori (2013), Maturana (2014), Fonseca (2015), Oliveira (2014 - 2015) e Delduque (2016).

O QUE É EDUCAÇÃO?

De modo abrangente, a educação é considerada o meio de luta por igualdade e inclusão social; um direito de todos. Legalmente, fundamentada na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, a educação é amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa: “é direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação cria a possibilidade de crescimento individual e coletivo, garantindo o desenvolvimento integral do ser humano, considerando os processos de assimilação, compreensão, difusão e renovação de conhecimentos.

Conceituar o termo *educação* nos fornece a oportunidade de refletir sobre como o ser humano aprende, abrangendo um pouco a complexidade da aprendizagem humana. Ao entender a evolução do processo de ensino e aprendizagem e as contribuições do meio científico

e acadêmico para otimizar e potencializar esse processo, fica evidente que a educação existe, mesmo fora dos espaços escolares.

Berticelli pontua que a educação contribui para o entendimento do mundo:

A educação é o processo pelo qual o homem/a mulher se torna capaz de se ligar ao mundo, na medida em que se torna capaz de compreender o mundo. A ponte entre o mundo e o homem é o saber, o conhecimento. O mundo é mundo para o homem, quando o mundo é mundo conhecido, quando ele é dito (linguagem). (BERTICELLI, 2006, p. 138).

A educação tem papel primordial no desenvolvimento dos seres humanos. Educar vai além do processo de ensino e aprendizagem. Representa tudo o que pode ser executado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, competências e habilidades. Facilitar a aprendizagem significa dispor de qualidade de vida para os envolvidos.

Oliveira acrescenta:

Os estudos atuais sobre a mente, o cérebro e os processos neurais envolvidos no pensamento e na aprendizagem têm possibilitado a emergência de explicações e uma melhor compreensão da ciência da educação. As investigações multidisciplinares e interdisciplinares com a contribuição científica estão abrindo o caminho que pode levar à pesquisa educacional para a prática de sala de aula. (OLIVEIRA, 2015, p.118).

Compreender como as pessoas aprendem sempre foi desafio para a educação; a neurociência torna-se aliada, justamente por levantar proposições que contribuem nesse entendimento. Esses conhecimentos podem ser instigantes e estimular as mudanças que se esperam no setor educacional.

NEUROCIÊNCIA: BREVE CONCEITUAÇÃO

Nos últimos anos é crescente e considerável o número de pesquisadores que tem dedicado e intensificado seus estudos e experimentos para entender como as atividades cerebrais têm impacto no comportamento humano. A neurociência ocupa-se em estudar as variáveis comportamentais influenciadas pelas atividades cerebrais. É

através da neurociência que se fazem tentativas de entender os processos cerebrais em seu todo e expandir para à individualidade de cada sujeito, sabendo que não existem dois cérebros iguais, e sim, padrões seguidos pelas vias sensoriais e motoras.

Em Cosenza:

O que torna os cérebros diferentes é o fato de que os detalhes de como os neurônios se interligam vão seguir uma história própria. É como uma cidade planejada, que a medida que vai sendo construída vai adquirindo características próprias, podendo ocorrer, inclusive, algumas mudanças no plano original. A história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro. (COSENZA,2011, p. 28).

Perceber como ocorre a organização do sistema nervoso e o seu funcionamento é importante para o sucesso de estratégias pedagógicas no ambiente escolar. Para Oliveira (2014, p.21: “A neurociência pode ser a base para análise de teorias e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem sob a luz dos processos cerebrais como origem da cognição e do comportamento humano”. Cabe ressaltar que, não assume o cunho de uma nova epistemologia educacional, mas vem para contribuir com melhorias no desempenho das teorias já existentes.

Para entender como o cérebro funciona em relação a aprendizagem é necessário que tenhamos um conhecimento mínimo de suas estruturas, de como é formado e como cada uma de suas partes é responsável por funções específicas. Saber que uma lesão cerebral não é empecilho para aprender, uma vez que existe a possibilidade de novas conexões ocorrerem, através de estímulos diversos, são conhecimentos para que os educadores tenham mais um meio facilitador para o planejamento de suas aulas. Através de estudos neurocientíficos, vem-se acentuando cada vez mais que, através da plasticidade cerebral, os seres humanos estimulados poderão reabilitar-se e adquirir novas aprendizagens acadêmicas ou de vida diária.

Para Migliori:

O fenômeno da plasticidade corresponde à possibilidade de os neurônios transformarem sua forma ou função, de modo prolongado ou permanente, em decorrência de uma ação do

ambiente externo, ou seja, das nossas experiências. O sistema nervoso modifica a sua organização estrutural e funcional em resposta às nossas experiências, desde lesões traumáticas destrutiva até os processos de aprendizagem e memória. É um fenômeno constante e marcante, que ocorre em todos os momentos da nossa vida. (MIGLIORI, 2013, p. 38).

As dificuldades de aprendizagem geralmente associam-se a outros comprometimentos que podem ser de cunho emocional e ou comportamental, mas que podem também ter relação com alterações nos processos cognitivos, e se assim for, incentivos apropriados podem potencializar o aprender.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Pensar em neurociência na educação é avaliar novas possibilidades e alternativas de promover aprendizagens significativas a todos os educandos, estudar e cientificar como o cérebro humano aprende, oferecendo contribuições importantes ao processo escolar. A neuroeducação é um campo interdisciplinar, por considerar conceitos que combinam neurociência, psicologia e educação para criar novas estratégias metodológicas que facilitam o desenvolvimento cognitivo, a atenção, motivação, emoção e linguagem para maior eficácia do processo de ensinar e aprender.

Migliori pontua que:

É importante que o educador disponha de métodos que permitam desenvolver maior conhecimento, compreensão e respeito por nós mesmos e pelos outros. As neurociências podem contribuir para um entendimento mais amplo sobre as relações entre mente, cérebro, corpo, comportamento e mundo externo. (MIGLIORI, 2013, p. 37)

Não é mais possível aos educadores esgueirar-se dos estudos neuroeducativos e do entendimento da relação entre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem escolar. Ao considerar esses conhecimentos no planejamento das atividades pedagógicas pode-se promover possibilidades de ensino que contemplem todos os educandos, indiferente de possuírem ou não uma comorbidade de aprendizagem. Compreender que o cérebro humano possui capacidades enormes de aprender e

que a motivação e estimulação para tal, pode fazer a diferença é um fator relevante para o planejamento didático e pedagógico. A escola é ambiente de interação e de integração, é o espaço que mais contribui na formação humana.

Cosenza destaca que:

A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos e não programados pela natureza. Um patinho recém-eclodido não precisa que lhe ensinem a nadar. Ele apenas segue a pata mãe e, ao entrar no lago já executa os movimentos necessários. Essas capacidades já vêm “embutidas” no seu sistema nervoso. Não é o caso de nossa espécie, cujo cérebro, embora planejado para desenvolver certas capacidades, necessitará de um aprendizado mesmo para capacidades bem simples. Contudo, exatamente por isso a gama de comportamentos e a forma de sua expressão serão muito mais amplas. (COSENZA, 2011, p. 34)

Nos primeiros anos de vida, o sistema nervoso tem ampla plasticidade, sendo grande a capacidade de formação de novas sinapses que se estendem durante todo o longo período de maturação cerebral, que acontece em torno da adolescência. Porém, mesmo quando adulto, e em capacidade diminuída, as conexões sinápticas continuam ocorrendo, ainda que em ritmo menor, por isso a importância da constante estimulação, através da apresentação e disponibilização de novos meios de aprendizagem.

Cosenza corrobora com o trabalho quando pontua que:

O cérebro adulto não tem a mesma facilidade de promover tão grande modificação, e durante muito tempo acreditou-se que a capacidade de aprendizagem era pequena nos adultos e quase nula na velhice. O conhecimento atual permite afirmar que a plasticidade nervosa, ainda que diminuída, permanece pela vida inteira; portanto, a capacidade de aprendizagem é mantida. (COSENZA, 2011, p. 35).

Então, mesmo que a organização do cérebro obedeça a um plano comum, as interações, motivações, treinos e aprendizagens é que irão diferenciar o ser humano, pois os detalhes das conexões entre os

neurônios são únicos e individualizados, sendo que a falta de estimulações adequadas pode ser considerada prejudicial.

Migliori esclarece que:

É importante que o educador perceba as relações entre a aprendizagem, as emoções, o esforço cognitivo e a necessidade de manutenção dessa atividade sistêmica no cérebro, sem repetir padrões de aprendizagem, que acionam sempre os mesmos circuitos já estabelecidos, reduzindo a capacidade de criar novas redes sinápticas- ou seja, não desenvolvendo a capacidade de aprender. (MIGLIORI, 2013, p.45).

As estratégias de aprendizagem que têm mais chances de lograr êxito são as que consideram a forma do cérebro aprender. É importante saber que as informações passam pelo processo de repetição, elaboração e somente então, se consolidam. Outro ponto que é diferencial para novas aprendizagens é o educador utilizar-se de atividades pedagógicas que atinjam os diferentes canais sensoriais de acesso ao cérebro e de processamento de informações, mas isso só será possível com a obtenção de conhecimentos sobre todo o emaranhado que ocorre no sistema nervoso.

COMPREENDENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO COM BASE NA NEUROCIÊNCIA

A Neurociência vem ampliar o entendimento sobre o cérebro e sua relação com o aprender. O cérebro, órgão maravilhoso e enigmático, é fundamental nesse procedimento. Fonseca (2015, p. 28) destaca que: “Para conhecer o cérebro humano, portanto, e a sua atividade cognitiva é necessário, todavia se referir ao conhecimento assimilado mais recentemente pela neurociência.” A aprendizagem é um fascinante e complexo procedimento pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativa suas sinapses. A cada estímulo, novos aprendizados podem ser consolidados.

É por meio da aprendizagem que o ser concebe e fortalece os comportamentos que são primordiais para sua sobrevivência, pois todas as ações humanas são resultado de aprendizado.

A sapiência dos processos de aprendizagem e o que os

influenciam, constitui um dos maiores desafios educacionais, pois com esse entendimento, a educação participa do desenvolvimento do ser, em seu contexto sócio, histórico e cultural, constituindo a personalidade e a racionalidade humana.

A adequada compreensão do desenvolvimento e articulação do aprender nas relações sociais, considerando que ensinar com excelência requer que aprender, é imprescindível para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A escola, por ser o segmento da sociedade responsável pela socialização do conhecimento formal e historicamente acumulado, deve também, através da figura educador, selecionar métodos e estratégias adequados a fim de atingir o objetivo de ensinar e ensinar bem. A aprendizagem é algo implícito à capacidade humana e ocorre durante todos os momentos de sua vida; desde a concepção do feto até o momento da morte. Nesse item, a gestão escolar, através da coordenação pedagógica, assume papel de orientar a estruturação do planejamento pedagógico, com atividades diversificadas, que estimulam as diversas vias sensoriais.

Do ponto de vista teórico, compreender o processo de desenvolvimento da aprendizagem e cognição humana sustenta resultados práticos com bom retorno do trabalho e esforço docente. A aprendizagem é condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas; a educação escolar deve garantir, não apenas aprendizagem de conteúdos científicos, e sim contribuir no desenvolvimento das diversas habilidades humanas.

O entendimento é que o cérebro desempenha papel imprescindível na formação intelectual humana, através de suas inúmeras conexões neurais, na busca por novos aprendizados; um profissional comprometido em fazer a diferença no seu espaço de trabalho, fará com que suas aulas tenham atividades que contemplem a estimulação das vias sensoriais, conforme as dificuldades demarcadas pelos educandos. Ao promover atividades extras de estímulos e que potencializam a aprendizagem, o educador contribui significativamente no desenvolvimento global de seus alunos e otimiza seu aprender, oportunizando a aquisição de novos conceitos, potencializando a emancipação em seus diversos sentidos. Dependendo da qualidade da intervenção pedagógica, a aprendizagem

poderá ser fortalecida.

Fonseca contribui quando destaca que:

O ensino de competências cognitivas ou o seu enriquecimento não deve continuar a ser ignorado pelo sistema de ensino, ora assumindo que tais competências não podem ser ensinadas, ora assumindo que elas não precisam ser ensinadas. Ambas as suposições são profundamente erradas: primeiro, porque as funções cognitivas de nível superior podem ser melhoradas e treinadas, e, segundo, porque não se deve assumir que elas emergem automaticamente por maturação, ou simplesmente por desenvolvimento neuropsicológico. (FONSECA, 2015, p. 70).

Entender o conceito de cognição humana contribui para a compreensão do processo que ocorre na aquisição de conhecimentos, através dos meios físicos, mentais e emocionais, nas interações com o meio em geral. Busca-se explicar a cognição como uma atividade intelectual humana e relaciona-se a capacidade cerebral de angariar novos conhecimentos pela percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

Para Maturana:

[...] ao usar a palavra *cognição* na vida cotidiana em nossas coordenações de ações e relações interpessoais quando respondemos perguntas ao domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos com ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. (MATURANA, 2014, p. 135)

A conexão da cognição tem afinco com o processo comunicativo, o que requer ir além do indivíduo, fazendo uma relação entre o pensamento e a existência humana. Remete-se a uma abordagem hermenêutica uma vez que pretende compreender, interpretar e decifrar as aprendizagens humanas.

Em Fonseca, podemos encontrar que a cognição é sinônimo de conhecimento:

A cognição por definição é sinônimo de “ato ou processo de Em termos multicomponenciais a cognição envolve, portanto, a contribuição e a coesão-coibição de vários subcomponentes, nomeadamente da atenção, da percepção, da emoção, da memória, da motivação, da integração e da monitorização central,

do processamento sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas e da expressão e comunicação de informação. (FONSECA, 2015, p.32)

A cognição se efetiva através da formação dos conceitos, ou seja, são os processos envolvidos na aquisição de novas aprendizagens. Conforme alguns estudiosos, a aprendizagem é o processo que provoca alterações comportamentais e de conduta nos seres humanos, e essas modificações acontecem ao apropriar-se de novos conhecimentos, habilidades e competências. Todos os seres humanos nascem aptos a aprender, mas é o empenho em adquirir novos saberes que irá delinear as novas aquisições de cada ser.

Conforme Migliori:

A aprendizagem corresponde a uma nova organização dos neurônios no cérebro, que formam uma via, uma espécie de avenida por onde circulam as informações através das sinapses. Ou seja, a cada coisa nova que aprendemos, ocorre uma modificação no cérebro. (MIGLIORI, 2013, p. 44).

A autora (2013, p. 77) destaca que embasada na neurociência, a aprendizagem pode ser compreendida como: “fenômeno de plasticidade cerebral modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)”. A vontade de aprender é inata ao ser humano e requer estímulos que perpassam a necessidade e a motivação. As interações sociais, a maturação física e psicológica e as predisposições genéticas contribuem nesse processo. Aprende-se a todo momento, pela permanente interação com o meio. A neurociência contribui para esclarecer o que acontece no cérebro humano, inclusive dos alunos que apresentam alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem, auxiliando os professores a entender o que ocorre quando novas informações entram em contato com o cérebro e como essas novidades se transformam ou não em aprendizado e conhecimento de longo prazo.

A neurociência é um recurso excelente para os professores considerando que a aprendizagem acontece por processos neurais, que é a base dos estudos neurocientíficos. Contribui para que os profissionais da educação tenham conhecimentos sobre memória, atenção, esquecimento, sentidos, linguagem, afetividade e as diversas

manifestações de emoções, as interpretações das imagens e como se forma o pensamento. Essas informações são importantes para o fazer pedagógico, pois permitem analisar os casos de *fracasso* e dificuldades de aprender, já que existem inúmeras possibilidades de estar acontecendo aprendizagem. É através da prática docente que o professor pode oferecer um espaço que proporcione estímulos intelectuais e emocionais, através de um ensino estruturado para que os educandos construam adequadamente conhecimentos considerando suas diversas habilidades mentais. Por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem escolar, considera-se que estudos neurocientíficos são importantes na formação dos profissionais. O aprofundamento em relação a esses estudos, permite que se obtenham melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira colabora quando destaca que:

Maximizar a aprendizagem, aprender melhor, aprender a aprender, compreender como o ser humano aprende são temas que nos remetem ao professor, à sua formação acadêmica inicial e continuada, capacitando-o para o papel essencial na educação. Muito se discute sobre como as pessoas aprendem, mas pouco sobre como elas são ensinadas. (OLIVEIRA, 2015, p. 140).

Proporcionar um aprendizado de qualidade implica também em fazer o educando ser partícipe do processo. Ao docente cabe auxiliar a perceber suas individualidades e particularidades no ato de aprender, criando alternativas para que esse entenda como aprende e como é possível otimizar suas capacidades. É primordial o entendimento de que cada um aprende em ritmo próprio e que aconteçam estímulos individuais ao desenvolvimento das diversas habilidades. Para Fonseca (2015, p. 63): “O que acontece no cérebro em termos de aprendizagem, apesar de não haver ainda possibilidades de o determinar exatamente, nem de o observar simplesmente, constitui um *processo cognitivo total* que lhe dá suporte.” A adequação de atividades pedagógicas que supram as particularidades e necessidades de cada sujeito aumenta a motivação ao aprendizado.

Em Oliveira:

Considera-se, na ciência da aprendizagem, a importância de que a

pessoa assuma o controle da própria aprendizagem, aprendendo, também, a identificar quando entendem e o quando necessitam de mais informações. Com esses princípios, a educação pode se beneficiar de novos conhecimentos da neurociência para melhorar significativamente a capacidade das pessoas de se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações complexas ou novos problemas. Repensa-se, assim, o que é ensinado, como se ensina e como se avalia a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2015, p. 128).

O educador que considera que cada ser é único, que recebe a mesma informação por vias sensoriais diferentes (auditiva, visual, tátil), que analisa e relaciona os conceitos de maneiras distintas, identificando que existem estilos próprios de aprendizagem, busca estruturar suas aulas para que os educandos sejam capazes de construir satisfatoriamente os conhecimentos a partir de suas habilidades mentais. Rebello *apud* Delduque (2016, p.40) salienta que: “Nós precisamos compreender como o nosso aluno aprende, qual é a melhor via para o seu aprendizado e trabalhar com as adaptações necessárias.” Assim, torna-se relevante inteirar-se dos estudos da neurociência e suas influências na concepção dos processos de ensino e de aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na perspectiva do que pode ou não ser trabalho pedagogicamente, a gestão escolar tem a função de contribuir com os educadores, orientando a estruturação do planejamento das ações a serem abordadas. Dessa forma, assume papel imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, com contribuições que podem otimizar significativamente o sucesso da vida escolar de todos os envolvidos.

Para tanto, é necessário que se tenha o entendimento que gerar uma escola é ir além das questões de ordem administrativas e burocráticas__ requer a compreensão que a formação do sujeito é o ápice do processo educacional. Seguindo essa visão, o gestor, e em especial a figura do coordenador pedagógico, é um dos profissionais que pode trazer importantes contribuições para facilitar o planejamento pedagógico, por auxiliar os educadores na organização das atividades e

estratégias a serem adotadas.

Lück enaltece a função do gestor no contexto pedagógico:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e a formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover, formação e aprendizagem dos alunos como uma condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho para uma relação de benefício mútuo. (LUCK, 2009, p. 95).

Por esse prisma, uma escola com gestores que estudam e potencializam conhecimentos neurocientíficos no seu contexto, apresentam um meio a mais para ser um espaço que facilita o processo de ensino e aprendizagem e contribui com a inclusão no ambiente educacional, com o objetivo de educação de qualidade para todos.

Metz destaca que:

Todos os educandos, acometidos ou não de uma deficiência ou transtorno, tem por direito legal educação de qualidade. Partindo deste preceito há dúvidas em como estabelecer uma escola inclusiva, com educação de qualidade sem que os professores façam de conta que ensinam, enquanto os alunos fazem de conta que aprendem. (METZ, 2020, p.21).

Sob essa seara, considerar os meios como se aprende, através de estudos sobre o funcionamento cerebral, é uma estratégia facilitadora para esse processo, já que pode auxiliar na estruturação das atividades a serem elencadas e realizadas com os educandos. Assim, o gestor que possuir esse conhecimento tem potencial para cooperar diretamente com os educadores na elaboração das atividades práticas a serem realizadas no contexto da sala de aula. Um bom trabalho de gestão visa implementar ações que auxiliam o educador a direcionar o seu trabalho.

Promover momentos de reflexões sobre os paradigmas neurocientíficos e suas contribuições para aprendizagem é uma forma de disponibilizar aos educadores, que ainda não acessaram conhecimentos sobre o tema, oportunidades de inserirem em suas práticas novas

estratégias e possibilidades de ensinar, o que por consequência amplia as oportunidades de consolidar aprendizagens nos educandos. O bom gestor promove o crescimento de toda a sua equipe e implanta a ideia de que mesmo que possui funções determinadas, o espaço escolar demanda do comprometimento de todos para a promoção de uma educação de qualidade e emancipatória.

CONCLUINDO...

A finalidade desse texto é sensibilizar os profissionais da educação em relação a importância de angariar, em sua formação, conhecimentos neurocientíficos relacionados a educação. Esses saberes instrumentalizam os educadores para o planejamento de atividades voltadas as reais necessidades de seus educandos na otimização de suas aprendizagens.

Provavelmente, um amplo conhecimento do cérebro e das bases neurais da aprendizagem irá validar muitas das abordagens e estratégias cognitivas utilizadas pelos educadores, permitindo avanços inovadores e significativos no desenvolvimento humano.

Conhecedor de como ocorre o aprender, saberá quais métodos poderão ser mais eficazes e facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Viabilizar planos de aula que facilitem as sinapses, implica no entendimento de como o indivíduo melhor lida com os objetos externos, lembrando que possui uma via sensorial de otimização de aprendizagem, que pode ser auditiva, visual ou tátil. A neurociência enfatiza, também, que atividades estimuladoras e desafiadoras fortalecem as sinapses, estabelecendo mais facilmente redes neurais e consolidando novos saberes.

Acreditamos que é papel da escolar promover estratégias metodológicas que venham de encontro ao que de fato é necessário para que a aprendizagem aconteça. As experiências vivenciadas requerem significação para ter a memorização fortalecida. Os estudos em neurociência podem contribuir para os profissionais da escola na reflexão sobre possibilidades diversificadas de ensinar para que o aprender seja concretizado, enriquecendo significativamente as experiências escolares.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*. Chapecó: ARGOS Editora Universitária, 2006.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Senado Federal, 2007

COSENZA, Ramon M. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELDUQUE, Marilza (org.) *A Neurociência na Sala de Aula: Uma abordagem Neurobiológica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

METZ, Graciela Deise. *Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular*. 2020. 167 f.: il. Dissertação (mestrado) Universidade Regional Integrada – URI Campus de Frederico Westphalen, 2020.

MIGLIORI, Regina. *Neurociências e educação*. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. *A pedagogia da neurociência: ensinar o cérebro e a mente*. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. *Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores*. Educação Unisinos. 18 (1): 13-24, janeiro/abril, 2014.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Paulo Roberto Dalla Valle¹

Roselene Maria Ferreira Jaenisch²

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e o papel do gestor na contemporaneidade têm se constituído em pauta recorrente das discussões no meio acadêmico, como também, na articulação e realização de atividades pelos entes federativos, na tentativa de qualificar o trabalho de gestores e tornar a gestão escolar democrática.

O presente artigo aborda a formação continuada em serviço (FCS) de gestores, na perspectiva da gestão democrática, a partir da participação e socialização das atividades desenvolvidas no decorrer do processo formativo. Compreende-se como relevante a discussão desta temática por ser uma proposta de formação que emerge dos desafios, da construção e implantação da gestão escolar democrática, perspectivando a melhoria dos processos que ocorrem em seu entorno.

Neste estudo, tecemos importantes considerações partindo da análise dos desafios da FCS para diretores das escolas públicas estaduais, pertencentes a Coordenadoria Regional de Educação de Seara, tendo

1 Mestre em Educação (PPGE/Unochapecó). Professor de Educação Física SED/SC. Tutor do curso de formação dos gestores e técnico na Coordenadoria Regional de Educação de Seara. Contato: paulodallavalle@unochapecó.edu.br

2 Especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar. Graduada em Geografia. Assistente Técnico Pedagógico. Tutora do curso de formação de gestores e técnica na Coordenadoria Regional de Educação de Seara. Contato: rosejaenisch@gmail.com

como referência as ações desenvolvidas entre 2016 e 2018. Nesse período temporal foi oferecido um curso focando a Gestão Democrática e o Papel do Gestor, objetivando construir novas concepções de gestão, novos conhecimentos e, sobretudo, refletir sobre práticas pedagógicas diferenciadas que qualificassem o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a gestão escolar, com princípios democráticos, participativos, que de forma articulada contemplassem a valorização da participação da comunidade escolar, desde o planejamento, passando pela execução e a avaliação das ações desenvolvidas na escola.

Assim, com base na FCS, buscou-se identificar práticas exitosas que relacionassem as contribuições teóricas do curso com o cotidiano da escola, socializando a troca de experiências entre os pares, vislumbrando assim, potencialidades e possibilidades de serem aplicadas a diferentes espaços e tempos escolares.

Desta forma, compreende-se que a gestão democrática e o papel do gestor constituem-se em *lócus* privilegiado de investigação, análise e reflexões em Santa Catarina, especialmente a partir da proposta de escolha dos Planos de Gestão Escolar (PGE), articulando e qualificando este processo com a FCS, visto que a meta principal da gestão escolar deve ser a aprendizagem do aluno e a qualidade da educação.

Neste contexto, o problema do estudo constitui-se em analisar e compreender como o processo de FCS de gestores tem subsidiado a gestão democrática na escola. A partir desta questão, definiu-se como objetivo analisar as práticas exitosas identificando sua aproximação com as contribuições da FCS. Neste sentido, inicialmente, percorremos um breve caminho no sentido de compreender o processo de gestão democrática e de escolha dos PGEs nas escolas estaduais de Santa Catarina, dialogando assim com o processo de formação realizado com os gestores.

O texto em tela apresenta-se, assim, como um relato de experiência com o processo de FCS de gestores, discutindo e refletindo sobre seus desdobramentos no cotidiano escolar, estabelecendo relações e aproximações com a socialização das práticas exitosas, buscando apontar contribuições e reflexões derivadas da análise e acompanhamento deste processo.

GESTÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA: ENTRE AVANÇOS E RECUOS

A gestão escolar nas escolas públicas estaduais em Santa Catarina tem se constituído historicamente por diferentes processos e intencionalidades, cada qual com objetivos e práticas articuladas, principalmente, em torno da concepção e ideologia político-partidária vigente em cada momento histórico.

De forma breve, lembramos na linha do tempo que a gestão escolar tem apresentado alguns momentos distintos, porém, é resultado de uma construção histórica, de luta de classe e, de um processo de redemocratização política. Assim, referenciamos o percurso histórico da gestão escolar a partir do concurso público para diretores (1948 – 1970), indicação política (1970 – 1985, 1991 – 2013), eleição para diretores (1985 – 1987), e a escolha do Plano de Gestão Escolar, a partir de 2013 e, vigente até o momento.

Entre avanços e recuos nos processos de gestão escolar, observa-se que a indicação política dos diretores das escolas públicas estaduais em Santa Catarina firmou-se por longos anos como uma prática recorrente e ganhou espaço de discussão na década de 1980, com o movimento da construção do PGE, indicando a discussão em torno de uma política educacional de gestão mais democrática.

Sucessivas mudanças ocorreram neste espaço temporal, imprimindo novas perspectivas, concepções, práticas e políticas educacionais que tornaram a escolha dos diretores de escola um processo mais democrático, buscando assim, qualificar as ações em torno da gestão escolar.

Palú e Petry (2020, p. 21), ao analisarem a trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, destacam que nas últimas quatro décadas o campo da gestão escolar foi marcado por “tensionamentos, pela busca de mais participação e democratização da escola e de seus processos de gestão”, enfatizando ainda,

[...]o quanto essa busca envolveu os educadores, suas entidades representativas e a sociedade civil, sendo muitas as discussões e as disputas materializadas na conformação da legislação e dos documentos que foram e são referenciais importantes na educação

catarinense.

Assim, a partir do Decreto nº 1.794/SC de 15 de outubro de 2013, o início de um novo processo de gestão das escolas da rede estadual de Santa Catarina, o qual dispõem sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional na rede estadual de ensino em todos os níveis, cuja finalidade reside em “priorizar a qualidade educacional e promover a transparência dos processos pedagógico e administrativo” com “a participação da comunidade escolar”, apresentando como princípios “a gestão democrática e a autonomia escolar”.

Vislumbra-se a partir de então, no cenário catarinense, um novo horizonte em relação a gestão escolar, alicerçada e em consonância também com diretrizes e aporte na Constituição Federal de 1988, no inciso VI do art. 206, e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, sustentada também pela Constituição Estadual de 1989, na Lei Complementar nº 170/1998 e no Plano Estadual de Educação de 2015.

A articulação e aproximação com a legislação e documentos orientadores maiores demonstra o compromisso em tornar a gestão escolar cada vez mais democrática, buscando a qualidade na educação, com processos cada vez mais transparentes, envolvendo a comunidade escolar e seu entorno na dinâmica que se estabelece no contexto escolar e por conseguinte nos desdobramentos das ações da gestão escolar.

Para qualificar o processo de provimento para função gratificada de diretor de unidade escolar, percorreu-se um caminho que ampliou as possibilidades dos professores se colocarem à disposição da comunidade escolar para escolha daqueles que, a partir de suas propostas de trabalho e se escolhidos, estariam à frente da gestão escolar. Esta abertura significa, no contexto da educação catarinense, um avanço as práticas até então vivenciadas.

Contudo, é preciso destacar que mesmo com os avanços percebidos e a qualificação dos processos para investidura do cargo de diretor de escola, na perspectiva da gestão democrática, a proposta inicial ainda apresentou elementos que tornam o processo restrito, visto que no art. 9º, entre outros requisitos, exigia-se como pré-requisito “possuir curso de formação continuada em gestão escolar de no mínimo 200 (duzentas)

horas realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) ou por instituição de ensino superior”.

Observa-se, no entanto, que o disposto no referido decreto buscou atender também as necessidades do Estatuto do Magistério Público Estadual, orientando, desta forma, critérios que estabelecessem e salvaguardassem a vida funcional dos professores, garantindo-lhes os direitos inerentes a carreira do magistério.

Ademais, identifica-se a partir de nosso envolvimento com o processo de formação, e como membros da comissão regional de gestão escolar, que a comunidade escolar aceitou e aderiu ao modelo de escolha de seus gestores proposto, e, apesar de nítidas postulações e disputas entre proponentes, o processo tem mostrado potencialidade e expressividade para qualificar e democratizar a gestão escolar.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A ESCOLHA DO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR.

A partir dos elementos apontados anteriormente a respeito do percurso histórico sobre a gestão escolar, em especial a forma como se provia a investidura aos cargos de diretor de unidade escolar, é preciso destacar que o Decreto 1.794/2013, além de garantir a efetiva participação da comunidade escolar no processo de escolha e garantir possibilidades dos interessados concorrerem ao cargo, trouxe um diferencial em relação a todas as experiências anteriores.

Com o objetivo de qualificar a gestão escolar, democratizando-a, e pautada na busca de qualidade para educação, o processo proposto requer aos interessados a proposição de um PGE. A partir da construção do plano de gestão, os proponentes passaram, em primeiro momento, por uma avaliação de especialistas que, por meio de parecer descritivo, apontavam se os mesmos atendiam os critérios estabelecidos, contemplando as diretrizes e critérios para a gestão democrática na escola.

Em segundo momento, após homologação do PGE, ocorre a apreciação da comunidade escolar, a qual por meio de voto, definia pela aprovação ou não do mesmo, e conseqüente nomeação do proponente para o cargo de diretor, o qual deveria colocar o seu PGE em prática

durante a sua gestão. Este processo efetivou-se em todo território catarinense seguindo as orientações da Portaria nº 24/SED no ano de 2015, com designação de diretor para o período de janeiro de 2016 a dezembro de 2019. Antecedendo a este processo macro, um projeto piloto em 2014 que contemplou a escolha do PGE em 40 unidades escolares catarinenses.

Assim, a partir da escolha do PGE em todo território catarinense e resguardadas aquelas unidades escolares que não tiveram a proposição do plano, sendo indicado diretor de escola “*pró tempore*”, iniciou-se o processo de formação continuada em serviço para gestores, com o objetivo de dar continuidade ao processo de qualificação da gestão escolar a partir dos pressupostos que permeiam este cotidiano.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.

Com a aprovação do PGE e posse dos diretores, inicia-se um novo processo em torno da busca de uma gestão escolar cada vez mais democrática e com o compromisso voltado a qualidade da educação – a formação continuada de gestores e o acompanhamento sistemático das ações propostas e realizadas, com o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar.

Anteriormente a este processo, já em 2013, a Secretaria de Estado da Educação inicia um processo contínuo de formação para gestores, com o objetivo de desenvolver e/ou aperfeiçoar a capacidade de planejar e liderar o processo de gestão voltado para a melhoria da qualidade da educação escolar e cumprimento da função social da escola.

A partir de então, sucessivos e contínuos processos foram vivenciados no sentido de qualificar a prática da gestão escolar. Articularam-se diferentes metodologias para formação, estruturando-se em torno de diferentes temáticas e intencionalidades, entre os anos de 2013 e 2019, ampliando a reflexão sobre os aspectos e desafios do diretor e da gestão democrática, fornecendo, desta forma, subsídios para que os diretores pudessem alicerçar seus PGE, discutindo e adequando-os a realidade e às demandas que se apresentavam no decorrer de sua aplicação na escola.

Ao referenciar a formação continuada em serviço, compreendemos a necessidade do processo reflexivo esta ação, e comungamos com Kramer (1989, p. 11) ao destacar que,

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas às demais instâncias a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. [...] Nessa medida, para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço, efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são.

Observa-se, neste contexto, que a FCS oferecida aos gestores buscou contemplar as necessidades emergentes aproximando do defendido por Kramer (1989), e constituiu-se em fator preponderante para potencializar e estruturar a ação dos gestores frente aos desafios impostos pelo cotidiano escolar. Um dos fatores que contribuiu neste contexto foi a formação ser realizada em serviço, onde o gestor, a partir de uma organização prévia e articulada com as atividades escolares, participava da formação. Neste sentido, Proença (2018, p. 37) advoga que “a formação em serviço deve ser feita no local de trabalho do sujeito: na escola ou em grupos de estudo para aprofundamento em longo prazo [...] precisam ser devidamente planejadas pelo coordenador, com objetivos específicos, pautas com o foco do encontro”.

Em que pese os desafios e a importância da FCS, observa-se que tem se acentuado a necessidade de pensar e realizar a formação a partir das emergências identificadas no dia a dia, e, na estruturação de propostas que possibilitem refletir antecipadamente sobre possíveis cenários a serem encontrados, pois como afirmam Oliveira; Moraes e Dourado (2012, p. 3) “[...] pensar a função social da escola implica repensar o seu

próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.”

Diante da complexidade e das demandas que se apresentam na gestão escolar, convém destacar que os processos formativos são imprescindíveis para possibilitar, aos diretores, práticas mais próximas do compromisso com a qualidade da educação, uma vez que os professores que se propõem a assumir a direção de uma escola não têm, em sua formação inicial, subsídios teóricos e práticos a esta prática. Como destacam Rodrigues *et al* (2016), são incipientes as políticas e ações de formação continuada para gestores, referenciando apenas e de forma superficial o Plano Nacional de Educação como documento que destaca a sua relevância.

Outro estudo que retrata a necessidade de pensar a formação continuada de gestores é de Franco (2017) ao analisar os cursos de formação de pedagogia que contemplam a formação para gestão escolar, destacando que,

[...]o caso da gestão, é resultante da combinação de vários fatores, dentre os quais: reduzida carga horária; oferecimento predominantemente em períodos finais do curso; escassez de disciplinas que contemplem os diferentes aspectos da gestão e da profissionalidade dos gestores em diferentes officios, dentre outros (FRANCO, 2017, p. 116).

Nesse viés, a formação para gestão escolar apresenta-se não apenas como uma necessidade imperativa ao cargo de diretor escolar, mas sim, como uma das funções da organização escolar, envolvendo o contexto pedagógico e administrativo, pois como destaca Libâneo (2004, p. 227),

A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultura e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Corroborando com o exposto e referenciando especificamente a formação do diretor, como condição prévia para atuação, Lück (2000, p. 29) destaca que:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e

atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

Observa-se ante ao exposto, o sentido atribuído ao diretor de escola e sua responsabilidade a frente desta função, apontando para necessidade de pensar a gestão escolar sob o prisma da profissionalidade e não apenas como atuação em uma função gratificada, o que requer pensar que a gestão assume um papel ainda mais importante no processo democrático da escola, o qual Libâneo *et al* (2008, p.337) destacam “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional”

Nesse contexto, destaca-se que a formação continuada deve ser pauta da agenda das políticas públicas educacionais, com o objetivo de qualificar a atuação destes profissionais, para o exercício do cargo de gestor escolar, contemplando as especificidades e desprendendo novos olhares para as tarefas cotidianas, além de possibilitar a reflexão de todo o processo de articulação em torno das dimensões técnicas e práticas desta função.

Assim como vislumbra-se a necessidade de novos olhares e horizontes em torno da gestão escolar, observa-se a eminência de envolver a comunidade escolar nos processos diretivos, de planejamento e execução das atividades escolares, porém, é preciso pensá-la de forma inclusiva, participativa e democrática, pois como assevera Paro (1997, p.40) “é preciso verificar em que condições essa participação se torna realidade”.

Emergem neste contexto as discussões sobre as concepções e compreensões acerca da gestão democrática. Colares *et al* (2012b, p. 15) destacam que:

A Gestão democrática da educação não ser uma simples mudança nas estruturas organizacionais, esta requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão onde haja a participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, uma gestão efetivamente democrática.

A escola e seu entorno, neste contexto, se situam como o *lócus* de reflexão sobre os encaminhamentos e ações desenvolvidas, e, a efetiva participação democrática de diferentes instâncias devem convergir no compartilhamento, nas tomadas de decisões, na resolução de problemas e no planejamento das ações vivenciadas neste espaço. Este processo é desafiador, exige articulação, compreensão e domínio de um repertório de práticas envolvendo conhecimentos acerca do contexto escolar, suas particularidades, especificidades e legislação, além de liderança e boa relação interpessoal, pois como destaca Aléssio (2015, p. 14)

[...] uma proposta de gestão democrática é um desafio cotidiano, pela necessidade de superação da falta de uma cultura de participação, da falta de incentivo à participação dos pais, alunos e professores na tomada de decisões da escola e também pela cristalização de práticas diretivas e, muitas vezes, elitistas e hierárquicas. A realidade das relações clientelistas e corporativas e a fragilidade institucional das instâncias de participação reforçam a série infindável desses desafios cotidianos. Os níveis de representação sobre as relações democráticas e seus valores também contribuem para a dificuldade de compreensão de que o objetivo final de uma gestão democrática é a garantia de um processo de ensino-aprendizagem que promova a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Aliado ao exposto acima, convém destacar as contribuições de Colares; Rocha; Colares (2012a, p.59), quando afirmam que o gestor assume neste processo, o papel articulador das ações a serem realizadas, incumbindo a ele o protagonismo em conduzir as ações em busca da qualidade da educação e da gestão, sendo,

[...] necessário que o gestor tenha a compreensão conceitual da gestão democrática e entenda o universo histórico e concreto de suas origens e de seu percurso nas condições reais em que foi implementado, atentando para a importância da construção coletiva de um projeto pedagógico importante instrumento dessa forma gestão.

Evidencia-se, desta forma, a relevância do PGE como instrumento norteador da prática da gestão, alicerçado sob pilares que sustentam a ação do diretor de escola. Apesar de ser uma proposição individual, este projeto tende a contemplar, no percurso da gestão democrática, contribuições que possam efetivamente tornar as relações escolares mais significativas tanto na ordem administrativa como pedagógica, envolvendo diferentes entidades, segmentos que possam contribuir com a gestão da escola.

Ferreira (2011, p. 136) contribui destacando a importância da gestão organizada a partir de um projeto coletivo que,

[...] construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, em sua raiz, a potência de transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino se faça e a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem coletivamente, no companheirismo e solidariedade.

Pode-se destacar, neste contexto, que os processos de escolha dos diretores, pautados na construção de um projeto em torno de objetivos, ações e metas têm se apresentado como uma das alternativas mais próximas da gestão democrática, pois possibilita aos interessados apresentar e defender, junto à comunidade escolar, suas intencionalidades à frente da gestão escolar.

Para isso, como destaca Libâneo (2008, p. 355), um projeto deve ser estruturado a partir de seis pilares que orientam, organizam e sustentam o trabalho da gestão escolar,

- a) O planejamento e o projeto pedagógico-curricular;
- b) A organização e o desenvolvimento do currículo;
- c) A organização e o desenvolvimento do ensino;
- d) As práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares;
- e) O desenvolvimento profissional;
- f) A avaliação institucional e da aprendizagem.

Os elementos apresentados por Libâneo (2008) para construção de um projeto de gestão, evidenciam horizontes sobre o contexto em que situam os proponentes, bem como, as suas intencionalidades, explicitando muitas vezes o sentimento de pertencimento aquele espaço, pois a compreensão do entorno em que ele está inserido, mediando e interagindo com seus pares, favorece a prática da gestão de forma mais

eficiente.

Sobre a percepção de pertencimento junto a escola na proposição de um projeto de gestão, Ferreira e Rodrigues (2012, p. 6) aludem que,

[...] é um processo pelo qual os professores assumem-se como tal mediante sua atuação profissional. Não é algo que acontece, apenas com a chegada do professor ou da professora na escola devido à sua contratação, ou por algum momento de interação com o meio escolar. É pelo trabalho que realizam que se tornam pertencentes àquela realidade, àquela escola. É nesse processo que se desenvolve o sentido de coletividade, essencial para a efetividade dos processos de gestão.

Assim, diante da relevância da construção de um projeto de gestão, atribui-se ao diretor uma nova imagem, desconstruindo-se inicialmente a figura do fiscalizador das ações e do cotidiano escolar, pois, na perspectiva da gestão democrática, como advoga Lück (2000) ele torna-se um mobilizador, articulador da unidade e consistência da escola em torno de objetivos comuns, coordenando, motivando e liderando o grupo a partir das atribuições inerente aos cargos, acompanhando e caminhando junto com a equipe para dar sentido às ações, bem como submeter-se a avaliação da equipe, no sentido de potencializar e ressignificar as ações desenvolvidas (Libâneo, 2003).

Desse modo, destaca-se a figura do diretor e seu papel frente aos processos e encaminhamentos necessários à sua ação prática, regidos pelo compromisso de atuar com moralidade, na legalidade, impessoalidade e eficiência, buscando estabelecer um trabalho a partir da transparência e do diálogo, valorizando e priorizando a qualidade dos processos pedagógicos e do ensino e aprendizagem, princípios estes que podem ser potencializados a partir da contínua formação através da reflexão, debate e troca de experiências de forma colaborativa, contribuindo, assim, para ampliar o referencial de ações que a partir da contextualização com a realidade de cada escola poderão potencializar a prática da gestão escolar democrática.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: RESSIGNIFICANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Compreendendo a complexidade da gestão escolar, os desafios emergentes, o compromisso com PGE e a necessidade de dar continuidade ao processo de democratização e qualidade da gestão e, conseqüentemente almejando melhorar a qualidade da educação, perspectivamos, neste tópico, aproximar a experiência do curso de formação de gestores, relatando o processo desenvolvido, dialogando com as nossas percepções e reflexões, articulando o debate em torno das experiências e vivências dos gestores na socialização das atividades exitosas desenvolvidas a partir do processo formativo.

Diante das inúmeras possibilidades de aprofundamento sobre o tema e buscando estabelecer um diálogo entre as ações desenvolvidas durante a FCS de gestores, com o aporte teórico, seguimos na direção de descortinar alguns horizontes, ampliando a compreensão a partir das temáticas discutidas no decorrer do curso, entre os anos de 2016 e 2018, com a participação de 18 gestores que tiveram seu PGE aprovado pela comunidade escolar, ou ainda aqueles que estavam na função de gestor *pró tempore*.

A proposta de formação continuada além de ser um momento de revisitar conceitos, refletir sobre a prática e estabelecer novos objetivos e perspectivas para a gestão escolar, fazia parte do termo de compromisso assumido e assinado pelos gestores, de participar do processo formativo.

Desta forma, inicia-se a formação de gestores com 2016, com Curso de Formação de Gestão Democrática no Estado de Santa Catarina, cujo objetivo constituiu em rever o próprio PGE, a partir do aprofundamento e interação com os processos de planejamento, revisitando as dimensões administrativas, físicas, financeiras e pedagógicas que compreendem o espaço escolar.

Enfatizou-se, neste curso, a necessidade do gestor apropriar-se da compreensão das dimensões que compõem a gestão escolar, potencializando assim a revisão do seu PGE, adequando-o quando necessário, redefinindo metas e ações que buscassem contemplar percepções de fragilidades e distanciamentos em relação a proposição inicial.

Dividido em módulos que fechavam carga horária de 64 horas no ambiente virtual E-Proinfo, com postagens de atividades à distância e,

100 horas presenciais contando com dois Seminários de Experiências Exitosas. Através da Formação, foi proporcionado aos membros a reflexão e prática das dimensões pedagógicas, administrativas, físicas e financeiras que envolvem a gestão democrática através de VI Módulos, buscando alternativas e possibilidades para a equipe gestora liderar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico.

Ao revisitar o entorno da escola, identificando prioridades, desafios e fragilidades, os gestores foram desafiados a pensar a escola com novos olhares, buscando alternativas para o enfrentamento das emergências percebidas. Para tanto, utilizou-se como suporte o Caderno Gestão Escolar Orientações para o Gestor Escolar – instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola.

Como o objetivo de socializar as ações desenvolvidas na formação e explicitar as percepções dos gestores acerca das dimensões que compõem a gestão escolar, organizou-se o Seminário do Curso de Formação de Gestores, com a participação dos Presidentes dos Conselhos Deliberativos, Representantes do Grêmio Estudantil das Escolas, Secretárias Municipais de Educação, promovendo assim maior aproximação da direção da escola com os demais segmentos, bem como, a possibilidade de articulação de novos olhares sobre o contexto escolar. Neste ano além da apresentação dos Seminários, os Gestores produziram um Artigo para o “Caderno relatos de Experiências sobre Gestão Escolar na Rede de Ensino de SC”.

Percorrido o caminho inicial sobre a compreensão do contexto escolar, suas especificidades, revisitando o PGE e suas dimensões, iniciou-se a formação, em 2017, contemplando a discussão sobre a “Gestão Democrática e o Papel do Gestor II”.

Realizada entre os meses de fevereiro e novembro, com carga horária total de 100 horas, sendo 52 horas presenciais e 48 horas à distância, a formação, organizada em quatro módulos, contemplou as seguintes temáticas: I: O gestor frente à integração curricular e interdisciplinaridade, Orientação da avaliação da aprendizagem e Construindo uma escola que ensina a ler e a escrever. No Módulo II: Subsídios para a discussão dos Fundamentos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, A Gestão e as possibilidades de ensino.

No Módulo III: O gestor frente à formação integral e as áreas do conhecimento e a Ética no Serviço Público. Módulo IV: Adolescências, Justiça Escolar e o papel do Gestor escolar: desafios para a implementação da socioeducação nas escolas públicas da rede estadual catarinense.

O foco da formação, em 2017, contemplava a organização pedagógica e a aproximação com a Proposta Curricular de Santa Catarina, objetivando discutir as ações e relações com o processo de ensino e aprendizagem, articulando com as contribuições identificadas na formação de 2016, culminando com dois seminários de experiências exitosas, possibilitando desta forma a reflexão de contribuições advindas de diferentes espaços e tempos, ampliando desta forma os horizontes reflexivos e práticas que pudessem contribuir com outros contextos.

Com o propósito de discutir a articulação e a participação na gestão democrática escolar, ampliando a transparência e a avaliação das ações e metas do PGE dos gestores em 2018 foram incluídos três membros do Conselho Deliberativo Escolar na formação, fortalecendo assim as discussões, como novas percepções e compreensões que favoreceram e estimularam ainda mais a participação dos segmentos na gestão democrática escolar.

Neste ano, a formação foi desenvolvida entre os meses de maio a novembro, com duração de 100 horas, subsidiada pelo estudo de cadernos pedagógicos elaborados pelos técnicos da SED e do Ministério da Educação. Os tutores das Coordenadorias prioritariamente subsidiaram a Formação Continuada dos Diretores de Escola e do Conselho Deliberativo Escolar através de atividades integradoras, onde os gestores tinham a formação com os tutores e, posteriormente, trabalhavam essas atividades com os membros dos Conselhos Deliberativos, através de encontros presenciais e horas à distância na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde os trabalhos eram postados e avaliados pelos tutores e acompanhados pelos Técnicos da Secretaria de Estado de Educação. Foram trabalhados o Caderno Introdutório Gestão democrática e o papel do Conselho Deliberativo Escolar com as unidades: Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar de Santa Catarina (SAGE-SC).

Deste processo, resultou também a realização do Seminário de

socialização das atividades exitosas, contemplando, assim, aspectos da formação e do percurso percorrido desde 2016, derivando as aproximações percebidas com o itinerário formativo. Faz-se necessário destacar que agrupamos e categorizamos as práticas exitosas em: gestão administrativa, financeira, e pedagógica, dada a aproximação com as demais dimensões que compõem a gestão escolar.

Diante do exposto, alicerçamos nossa discussão referenciando o processo formativo, e a socialização das práticas exitosas, considerando que a gestão democrática na escola vem se tornando motivo frequente de reflexões no contexto escolar.

Da análise das práticas exitosas apresentadas pelos diretores nos seminários de socialização, pode-se destacar que as atividades e processos relacionados a gestão administrativa foram priorizados na modernização e revitalização de espaços, especialmente bibliotecas e áreas de uso comum, na conservação, manutenção e ampliação do patrimônio público, divulgação de informação das ações realizadas pela escola, aproximação da escola com outras instituições sociais, fortalecendo ações de apoio à gestão e atividades afins, como campanhas, concursos, palestras, dentre outras.

As práticas vinculadas a gestão financeira aparecem explícitas em ações de prestação de contas utilizando-se diferentes meios, buscando dar maior visibilidade e transparência à administração e aplicação dos recursos financeiros de programas e repasses como, cartão CEPESC, PDDE, entre outros. Além de ações de parceria para aquisições de diferentes materiais para práticas e fins educacionais.

A gestão pedagógica que constitui-se como vértice da gestão escolar aparece em ações e iniciativas que referenciam a atualização do Plano Político Pedagógico (PPP), diagnóstico dos índices de distorção idade/série e dificuldades de aprendizagem, momentos de planejamento e reuniões pedagógicas mensais em horários alternativos, atividades de reforço no contraturno, estímulo à leitura, conselhos de classe participativos e aproximação entre família/escola com diferentes práticas e intencionalidades.

Podemos inferir, a partir da análise das práticas exitosas, considerando os objetivos e intencionalidades subjacentes a elas,

resultados apresentados pelos diretores, contextualização das abordagens e temáticas da FC, que as ações desenvolvidas no contexto escolar apresentam relações e aproximações diretas com as temáticas abordadas no processo de FCS, passando a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Considerá-las, qualificá-las e quantificá-las isoladamente é incorrer no risco de torná-las desconexas e desarticuladas em relação ao propósito da gestão escolar democrática. Observa-se, no entanto, o cuidado que os gestores tiveram na articulação entre as diferentes dimensões, contemplando assim ações significativas para cada contexto.

Contudo, pontua-se a necessidade de pensar a gestão escolar de forma mais ampla, envolvendo a dimensão pedagógica, explorando caminhos pouco percorridos, devido até pelas dificuldades encontradas no cotidiano escolar, sendo necessário qualificar a formação dos gestores para avançar na discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, avaliação, e o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A PARTIR DO PROCESSO VIVENCIADO

Podemos destacar que as práticas exitosas são decorrentes da participação e envolvimento dos gestores com a FCS que participaram, demonstrando articulação e aproximação com os eixos temáticos referenciados na mesma, bem como, com as ações e metas estabelecidas no PGE em consonância com as demandas que emergiram no contexto escolar.

Considera-se que o processo contínuo, articulando atividades integradoras, tempo para estudo em serviço, suporte de tutoria, condições de estrutura física e material, políticas públicas de valorização do magistério e do gestor escolar, que a proposta de formação continuada, objeto de análise desse estudo, contempla as dimensões da gestão democrática escolar e favorece uma prática alicerçada nos processos legais e institucionais, possibilitando o enfrentamento dos desafios cotidianos, ressignificando o papel do gestor e corroborando com a escolha democrática dos gestores escolares.

Observa-se o envolvimento e comprometimento dos diretores

que à sua maneira, priorizaram pensar e desenvolver atividades que apresentavam maior carência no contexto escolar, indicando que o processo reflexivo a partir abordagem teórica na formação qualificou a percepção crítica sobre o entorno da escola.

Assim, na perspectiva da gestão escolar democrática, a partir do processo de formação e da reflexão sobre as práticas exitosas, inferimos que, no contexto analisado, estas ações se articulam e alicerçam em três grandes áreas de atuação (gestão pedagógica, gestão financeira e gestão administrativa), apontando ainda, que o processo de formação continuada se constituiu em um suporte para que os gestores, de forma colaborativa, pudessem compreender melhor os desafios da gestão, qualificando sua prática a partir dos pressupostos abordados, interagindo com diferentes contextos, o que de fato proporcionou, ainda, perceber as semelhanças existentes em diferentes espaços e tempos, ressignificando assim suas ações diante das contribuições e reflexões oportunizadas.

Por fim, destaca-se a partir das aproximações, percepções e reflexões estabelecidas com a análise das experiências, vivências e da socialização das atividades desenvolvidas no decorrer do percurso formativo, que a formação continuada em serviço, articulada com prática cotidiana envolvendo os diretores e a comunidade escolar, a partir do contexto e das demandas em que estão inseridos, tem contribuído para qualificar a prática da gestão escolar democrática, pois possibilita o processo reflexivo a partir das demandas que emergem deste espaço e da complexidade da gestão escolar, proporcionando desta forma, potencializar e ressignificar os processos que elevam a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALESSIO, M. L. M. A importância dos processos de gestão e mobilização no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. In. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Gestão Escolar no ciclo de alfabetização*. Caderno para gestores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2015.

COLARES, M. L. I; ROCHA, S. H. X; COLARES, A. A. (Orgs.). *Gestão educacional: a escola pública e a formação continuada como objeto de aná-*

lise. Belém: GTR, 2012a.

COLARES, M. L. I; ROCHA, S. H. X; COLARES, A. A. (Orgs.). *Gestão educacional: práticas reflexivas e proposições para as escolas públicas*. Belém: GTR, 2012b.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, A. P. Formação de gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de pedagogia. In: SILVESTRE, M.; A. PINTO, U. A. (orgs). *Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. *Função social da educação e da escola*. 2012.

PALÚ, J.; PETRY, J. O. Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina: pontos e contrapontos. *Roteiro*. Joaçaba, v. 45, p. 1-26. Jan./dez. 2020.

RODRIGUES, E. S. S.; REIS, M. G. F. A.; ARANDA, M. A. M. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 444-462, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5ª ed. Goiânia: Editora alternativa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: *Em Aberto*, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, jun./2000).

RODRIGUE, M. W. D. I; FERREIRA, S. L. *Relações entre gestão escolar e pertença profissional no discurso de professoras iniciantes*. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/332/195> Acesso em: 16 jan. 2021

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.794, de 15 de outubro de 2013. *Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades*. Florianópolis: ALESC/GCAN, 2013.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago1989.

PROENÇA, M. A. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

O GESTOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiana Michelle Schauble¹

A pandemia COVID-19 trouxe grandes desafios para muitos profissionais, na educação não foi diferente, os professores se reinventaram, se readaptaram e encontraram formas de aproximação com famílias e alunos, assim também aconteceu com gestores, necessidade de buscar estratégias e ações que viabilizasse esse processo bem como desenvolver ações para amenizar os impactos do isolamento social.

Mesmo durante o isolamento social, o diálogo foi ferramenta primordial para a reorganização do processo de ensino não presencial, respeitando e compreendendo as necessidades de cada unidade escolar, cada turma e cada aluno.

No ano de 2020, atuei como secretária da educação da rede municipal de um município do extremo oeste de SC. A frente dos trabalhos da Secretaria de Educação durante a pandemia sinto a necessidade de repensar quem é o ser gestor, como podemos vê-lo após essa reestruturação do cenário educacional.

Neste documento o termo Gestor será dirigido a todos os profissionais que tem a responsabilidade de coordenar a educação escolar, seja nas instituições de ensino ou uma rede de ensino, vamos abordar os desafios, características e experiências que esses profissionais tiveram que desenvolver neste período.

Pretende-se ressaltar sobre os desafios de ser gestor e promover o trabalho em equipe, perceber e ouvir as necessidades da comunidade escolar e proporcionar condições para o que o processo de ensino aconteça. Assim como a importância da liderança do ser gestor.

¹ Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e garantia de direitos, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC. Secretária Municipal de Educação de Barra Bonita/SC no ano de 2020. E-mail: fabischauble@gmail.com.

Surge a precisão de refletir sobre o ser gestor frente os desafios da organização do ensino no século XXI, como conduzir a equipe frente a mudanças significativas, a reestruturação tecnológica das atividades educacionais.

A intenção deste artigo é refletir sobre o campo educacional, tendo como motivação as inquietações que a pandemia do coronavírus trouxe no cenário educacional, principalmente aos gestores.

PANDEMIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

No ano de 2020 o mundo inteiro foi surpreendido por um novo vírus, pertencente à família do coronavírus, conhecido como o SARS-CoV-2, o qual apresenta um quadro clínico ainda pouco estudado e que causa problemas respiratórios graves.

Denominado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como COVID-19, o vírus rapidamente se espalhou pelo mundo, assustando toda a humanidade, e exigindo rápidas mudanças comportamentais e sociais.

O mundo parou por dias ficamos isolados e assustados tentando entender o que estava acontecendo, a pandemia confirmou que a segurança e proteção a vida é mais importante do que a globalização e o consumismo.

A desigualdade social já se evidenciava antes da pandemia, com ela o que tentava-se acobertar ficou escancarado. A desigualdade digital, milhares de crianças, adolescentes e adultos sem condições de continuar estudando. A instabilidade/fragilidade dos sistemas educacionais do Brasil refletiram as questões, sociais, políticas e econômicas.

A disseminação da COVID-19, apontou ainda mais as carências da classe trabalhadora brasileira e a realidade objetiva que professores, pais e estudantes enfrentam: falta de alimentação de qualidade, local adequado para estudo em casa, falta de acesso a computadores/notebook e internet de qualidade, falta de recursos materiais e financeiros para que os pais possam ficar em casa, acompanhar e cuidar da educação e da saúde de seus filhos, entre outras dificuldades enfrentadas.

Em muitas situações, aumento em casos de violência doméstica e outras ameaças associadas à má nutrição, além do aumento da proporção

de estudantes que abandonaram a escola pelos mais diferentes motivos.

Conforme esperado, a pandemia da COVID-19 impactou todos os setores sociais, afetando profundamente o setor da educação. O sistema educacional brasileiro, em muitos locais, deixou de funcionar em seu formato tradicional de aula presencial a solução encontrada no momento foi o ensino remoto/não presencial. A escola pública sem amparo tecnológico teve que buscar diferentes alternativas para ter um mínimo de contato com seus estudantes, que em muitos casos aconteceu por meio da escrita no papel.

A tecnologia digital foi colocada em destaque, a comunidade escolar sentiu na pele a falta de investimentos em tecnologia nas escolas. A educação ainda resistia à educação on-line mas começaram a utilizá-la, a fim de continuar o processo educativo e também manter seus empregos.

A saúde mental e física de crianças, jovens e adultos também foi afetada. As crianças, principalmente, precisam de apoio e da mediação para aprender, na concepção Vigotskiana de mediação simbólica e de zonas de desenvolvimento, o termo “mediação” refere-se aos sistemas de signos e ao papel que eles desempenham nas relações do homem com o seu contexto social e cultural. Os seres humanos criam, continuamente, instrumentos e sistemas de signos usados para conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que, por eles, são transformados.

Para Vygotsky (1930, p. 34) “A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Se o nosso desenvolvimento psicológico superior ocorre a partir da interação, como proporcionar aprendizagens nesse contexto?

Sob esse contexto, tornou-se óbvio o imprescindível papel mediador do professor, a importância da educação e a função da escola na formação e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Não resta dúvida que o ambiente escolar compreende espaços de aprendizagens essenciais para os estudantes e para o convívio em sociedade.

Vygotsky considerou a necessidade de uma transformação na consciência e nos comportamentos humanos, para que haja uma ruptura

fundamental na sociedade. Demonstrar, assim, a definição do homem como ser transformador do mundo social, capaz de adaptar-se a novas condições de vida. A educação também,

desempenha papel central na transformação do homem, no percurso social consciente de novas gerações e deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem (VYGOTSKY, 1930, p. 40).

Estamos passando por uma transição que não se faz sem rupturas com o que já está estabelecido. A apropriação de novas práticas fruto das transformações sociais implica em repensar o ser gestor, desafiando a construir, organizacionalmente, relacionamentos entre todos os participantes implicados no processo educacional, garantindo uma gestão democrática e participativa.

Diante de novas necessidades e desafios os gestores tiveram que buscar transformar a escola compreendendo a realidade da comunidade escolar, desenvolvendo estratégias semelhante ao cotidiano do aluno.

Com o surto do vírus, o papel do gestor tornou-se ainda mais significativo e necessário, exigindo um diálogo ampliado com a comunidade e o uso de um repertório tecnológico diferente do usual, capaz de dar sentido e estimular a equipe docente durante e após esse período de isolamento social.

SER GESTOR É UMA ARTE

As demandas e necessidades sempre vão mudando e exigindo novas habilidades como afirma Ferreira (2006), “sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases econômicas, sociais, tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas da escola, da Educação e da sua gestão”.

A Pandemia trouxe uma mudança brusca e inesperada, influenciando significativamente as bases sociais, exigindo mudanças no contexto escolar, estabelecendo uma reestruturação do processo de ensino, da organização educacional e também da gestão.

Ser gestor tornou-se um desafio muito maior do que apenas gerir processos burocráticos, destinar os recursos, possibilitar condições.

A necessidade de inspirar, motivar a equipe, transmitir segurança e principalmente ouvir, emergiu com mais força nesse momento.

A arte de ouvir as dificuldades e necessidades possibilita desenvolver ações para amenizar os impactos da pandemia, também possibilita que o grupo tenha sentimento de pertencimento e conseqüentemente sinta responsabilidade pelos encaminhamentos e pelo êxito das atividades desenvolvidas.

Buscamos então compreender o ser gestor, segundo LIBANEO (2009, p.30) a origem da palavra gestão, “gestione”, em latim, significa “administração, direção, processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”.

O autor LUCK (2009, p. 10) diz:

A gestão é importante e deve ser feita com qualidade, responsabilidade, coerência, conhecimento e confiança. Um bom gestor deve ter a consciência da importância de sua função no ambiente educacional, favorecendo a promoção da aprendizagem e a formação do aluno no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados para enfrentar os novos desafios que lhe forem apresentados.

Compreende-se que o termo gestão em si não traduz somente o trabalho coletivo da organização escolar, mas também de qualquer organização. Dessa forma, surge a Gestão Educacional, que abrange as organizações educacionais em específico.

[...] a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (LUCK, 2009, p.52, Vol. I).

Sendo assim, a Gestão Educacional é uma área que tem por finalidade estabelecer diretrizes que são capazes de sustentar e dinamizar os sistemas dentro das escolas, além de ser responsável pela realização de trabalhos coletivos, visando qualidade de ensino.

Com a impossibilidade do ensino regular presencial, surge o ensino denominado remoto/não presencial, mesmo com dificuldades tecnológicas o engajamento entre gestão-escola-família se fez necessário, ousou a dizer que ocorreu uma mudança na comunidade escolar, fazendo-a mais ativa, crítica e reflexiva.

O apoio da comunidade é efetivo quando ocorre num ambiente de interação entre a comunidade e o pessoal da escola, de tal maneira que atuem em conjunto e em associação como elementos de apoio da aprendizagem e da própria gestão da escola e não apenas como apoiadores para a melhoria das condições materiais e financeiras da escola. O apoio da comunidade para as questões nutricionais e de saúde dos alunos tem demonstrado ser extremamente importante, na promoção de aprendizagem dos alunos, assim como reforço no desenvolvimento de valores positivos nos alunos (LÜCK, 2000, p.16)

Contudo, nesse momento com ensino remoto um cuidado redobrado para não transferir a responsabilidade da escola para a família ou da família para a escola. Desta forma, unidas em torno de um objetivo comum escola e famílias trabalharam juntas para proporcionar a aprendizagem e o bem-estar do aluno.

Pela primeira vez a escola esteve tão presente dentro das casas das famílias, assim como as famílias passaram a estar presente dentro da escola, a retirada de material acontecia quinzenalmente nas escolas, pais ou responsáveis vinham rigorosamente buscar, demonstravam preocupação com a aprendizagem de seus filhos, questionavam, sanavam dúvidas. Evento que anteriormente acontecia apenas uma ou duas vezes por ano.

O papel do gestor foi possibilitar e auxiliar para que esses momentos pudessem ocorrer de forma segura e organizada, como ressalta Francisco: “Gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico administrativo. “ (FRANCISCO 2007, p.18 apud LIBÂNEO 2009, p.30),

De tal modo, mesmo impossibilitados de realizar as atividades regulares, gestores e comunidades escolares encontraram meios e procedimentos para atingir o principal objetivo a garantia do ensino,

juntos superaram essa definição do gestor apenas técnico e administrativo, indo a uma dimensão humana.

Ser gestor é ter a arte de ser inovador, criativo e dinâmico. A arte de aprender a liderar e doar-se a servir o outro. O gestor a frente do processo de organização da rede de ensino deve estar sempre atento a buscar soluções dos problemas ao invés de esperar pela resposta pronta.

Ser gestor é arte de estar sempre preparado para a eventualidade, não há repostas prontas nem receita, a bagagem teórica oferece embasamento, mas é na prática que o gestor aprende a liderar sua equipe de acordo com as necessidades apresentadas.

AÇÕES PRÁTICAS DE UM GESTOR

O gestor é um administrador, assim como no setor privado o setor público exige competências de liderança. O gestor mediador do processo é um verdadeiro líder no espaço em que atua, fazendo com que os demais profissionais tenham na figura dele confiança e respeito para poderem exercer a democracia no cenário da educação.

A capacidade de liderar, tomar decisões, direcionar o grupo, desenvolver estratégias e planejamento para que essa condução seja a melhor possível. O gestor aprende na prática a ser líder e buscando novos conhecimentos como relata Dalvit, “Eu não acredito que líder nasça líder. A liderança é uma habilidade que pode ser aprendida e desenvolvida. Dependendo do perfil, para algumas pessoas ser líder é desafiador.” (DALVIT, p.75, 2020.)

Ser líder é um grande desafio, é preciso estar aberto a aprender e a ouvir, a liderança não é somente mais uma função exclusiva do indivíduo, mas sim uma função do grupo. Dessa forma é imprescindível que todos se conscientizem que o gestor educacional deve possuir uma visão do futuro e parte para a sua conquista em conjunto com todos os seus colaboradores.

Todavia, a gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção construtiva e instigadora com um caráter abrangente voltada para proporcionar aprendizagem dos educandos, com as mudanças no processo educacional buscou –se alternativas. O gestor exercendo sua liderança passa a ser o articulador das relações, das ideias aprendendo a

compartilhar decisões e adaptando-se as novas demandas na condução do grupo.

Levando em consideração esses aspectos, Lück (2009, p. 2) afirma que os

Dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

Neste sentido, visa entusiasmar a sua comunidade, incentivar e inspirar para a criação e desenvolvimento de um futuro melhor, ultrapassando obstáculos interpostos no caminho, conseguindo a união da comunidade escolar.

Se um gestor tem a incumbência de administrar as situações cotidianas que ocorrem na instituição, a habilidade de liderança proporciona a sensibilidade para compreender a dinâmica da equipe, inspirar, ouvir e proporcionar condições para o desenvolvimento do trabalho.

É imprescindível que o gestor escolar consiga gerenciar e coordenar à demanda institucional, oferecendo à comunidade escolar a oportunidade de discutir sobre os elementos que posam auxiliar na internalização dos saberes. A escola passa a ter um novo formato que exigirá flexibilidade, adaptabilidade, proatividade e diálogo.

Provavelmente, novas formas de interação e de conversa acessível entre pais e professores levarão à coordenação das atividades, a comunicação se tornará um caminho construtivo sobre quem, para quê e como ensinar.

Está claro que a pandemia permitiu compreender o valor das plataformas on-line, não apenas como recurso educacional, mas também como comunicadores no espaço escolar e social. Sob essa perspectiva, os gestores terão grande desafio de mediar, organizar e garantir que esse processo seja participativo, democrático e acessível e exigindo políticas públicas de qualidade.

O gestor acompanhando as orientações federais e estaduais

teve que adequar a sua realidade e elaborar aprovar seus documentos normativos com a participação do conselho Municipal de Educação, (aqueles que possuem sistema próprio) bem como ouvir a necessidade relatada por professores e familiares.

As mudanças acontecem a todo momento e vão continuar ocorrendo, necessitando do gestor os processos de tomadas de decisões, os mecanismos para a escolha dos procedimentos a serem usados e outros instrumentos envolvidos no âmbito das instituições de ensino.

As transformações passam a exigir do gestor escolar práticas de liderança, de troca, gestão democrática e participativa, um líder crítico capaz de gerir não apenas processos burocráticos, mas também capaz de dar suporte e apoio as dimensões humanas.

A frente dos processos o gestor carrega a responsabilidade pelos êxitos e também pelos fracassos, em um cenário instável causado pela Pandemia COVID-19, o gestor sentiu ainda mais necessidade de proporcionar novas possibilidades para que essa nova dinâmica de ensino pudesse acontecer.

A gestão democrática foi grande aliada nesse momento. O gestor é parte fundamental na democratização da escola, por ter a função de promover a participação de todos. Sendo assim:

A liderança efetiva da escola e não a sua atitude de controle e cobrança é um fator primordial na qualidade da gestão e no ensino. Dirigentes de escola eficaz são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfretamento de dificuldades (LÜCK, 2000, p.16).

Essa atitude de democratização no processo educacional tornou dinâmico e participativo, as escolhas feitas em grupo geram co-responsabilidades tendo se a corroboração de todos na execução.

Como descreve Lück (2009, p.12) “Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção”. Frente a

nova realidade buscamos uma nova construção, de ensino e de gestão.

É de fundamental importância que o gestor proporcione um relacionamento transparente entre a escola e a comunidade, pois a participação e integração não dependem somente da abertura que o corpo administrativo proporciona, mas, principalmente, a compreensão de todos os envolvidos sobre a necessidade e importância de tudo aquilo que seja fundamental para unidade escolar.

CONCLUSÃO

Para o gestor escolar desempenhar o seu papel com êxito é necessário muito mais do que gerir processos administrativos e burocráticos. A pandemia tornou ainda mais evidente a necessidade de uma gestão democrática e participativa.

As instituições de ensino sofreram mudanças significativas isso exigirá flexibilidade, adaptabilidade, proatividade e comunicação de toda comunidade escolar. Possivelmente, as novas formas de interação e de diálogo aberto entre pais e professores levarão à coordenação das atividades, a comunidade escolar tem que fazer parte do processo, sentir-se responsável pelo processo.

Aos gestores o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança e motivação torna-se fundamental, assim como a capacidade de envolver a comunidade, apresentar respostas e soluções rápidas guiando o grupo de acordo com as necessidades que vão emergindo.

As mudanças vão surgindo e exigindo de nós seres humanos novas competências no âmbito social, profissional e familiar a capacidade de adaptabilidade e resiliência nos permite passar por essas transformações, tornando seres mais fortes e melhores.

REFERÊNCIAS

DALVIT, Jussara Nunes. *GRANDES LÍDERES sabem ouvir* - São Paulo: Gente, 2020.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Naura. *Gestão Educacional e organização do trabalho pedagógi-*

co. Curitiba: IESDE, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, Heloisa. “*Dimensões da gestão escolar e suas competências*”. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Tomo III*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III*. Tradução de L. Kuper. Madrid: Visor Distribuciones. 1930

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Iloni Frey Manfroi¹

PARA INICIAR O DIÁLOGO...

Aqui, ao contrário, vamos ter urna identificação do normal e do anormal, vamos ter urna identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

No ano de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia com dimensões globais, que transformou as rotinas das pessoas, principalmente em relação à circulação e interação social, sendo que o uso da máscara, o isolamento e o distanciamento social são as principais recomendações para a contenção da epidemia do COVID-19 (novo coronavírus). No dia 17 de março, o governo do Estado anunciou emergência, por meio do Decreto n° 515, por conta da pandemia do coronavírus, a partir do dia 19 de março foram suspensas as aulas em todas as unidades escolares públicas e privadas do Estado de Santa Catarina e outras atividades classificadas em não essenciais.

Entretanto, a situação pandêmica seguiu se agravando e o Decreto n° 562, de 17 de abril de 2020, declarou estado de calamidade pública em todo o território catarinense, suspendendo as aulas presenciais nas unidades das redes de ensino pública e privada, sem prejuízo do

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Helena – SC. E-mail: ilonimanfroi@gmail.com.

cumprimento do calendário letivo, até 31 de maio. Este Decreto foi alterado por outro de número 587, de 30 de abril, que suspendeu as aulas nas unidades das redes de ensino pública e privada por tempo indeterminado.

Na obra *Segurança, Território, População*, Michel Foucault (2008), descreve como a sociedade no século XVIII enfrentava o vírus com delineamentos disciplinadores. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), o autor apresenta três modos de lidar com doenças: na lepra, excluíram o doente da cidade, usando o poder do soberano; já na peste, os sujeitos eram enclausurados em suas residências, amparado pelo poder disciplinar; durante a varíola, com a vacina, permitia a livre circulação, associado a mecanismos de segurança biopolíticos. Ainda, de acordo com SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN (2020, p. 9) “Assim como na peste, estamos confinados em casa, ainda que esse confinamento seja analisado a partir de argumentos científicos baseados em evidências estatísticas para avaliação do risco, um traço dos mecanismos de segurança”.

A impossibilidade da presença dos alunos nas escolas, pelos mecanismos de segurança impostos pelo Estado, estabeleceu uma situação anormal, jamais experienciada pelos profissionais da educação. Uma situação atípica que estava impondo barreiras desafiadoras para a sequência das atividades escolares dentro dos parâmetros estabelecidos pela normatização da legislação educacional. Conforme a epígrafe no início desse trabalho, Foucault (2008) destaca a identificação das diferentes curvas de normalidade, trazendo as que são mais favoráveis no funcionamento e na relação uma com as outras. Fazer as diferentes distribuições de normalidade funcionar nas escolas diante desse cenário incerto para o cumprimento do calendário escolar e o prosseguimento do ano letivo foi um grande desafio para as gestões escolares.

TRILHAR CAMINHOS PARA SUPERAR DIFICULDADES

Para Foucault, o método não é um caminho seguro, não há um solo-base externo por onde caminhar, pois mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Um caminho a ser construído no ato de caminhar, sem verdades únicas e modelos prontos a serem seguidos. Cada secretaria da educação e escola com sua realidade e suas potencialidades. Diante desse cenário, para a equipe de gestão restou a prerrogativa de liderar o processo de proposição de atividades pedagógicas não presenciais, construindo um plano de ação de acordo com a disponibilidade das ferramentas didático pedagógicas, preparação formativa dos professores e o levantamento das possibilidades de acesso das famílias e alunos as tecnologias. Os primeiros passos foram iniciativas solitárias e corajosas de cada escola, guiadas pelas orientações dos pareceres dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Contudo, vale salientar que a gestão democrática e participativa pressupõe e legitima a função da gestão escolar quando amparada pelos Conselhos de Educação e pelo Conselho Escolar na decisão de ações coletivas para a concretização do papel da escola no processo da educação formal. Alinhado com os pressupostos democráticos, o gestor deve

Assegurar o processo participativo de tomada de decisões, e ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas; Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo, especificamente os pais). (LIBÂNEO, 2018, p. 177).

A articulação da escola com os pais dos alunos tornou-se um mecanismo imprescindível para fazer conforme Foucault (2008), “as diferentes distribuições de normalidade” com a proposição de atividades de aprendizagem não presenciais funcionarem com a sensibilização e responsabilização das famílias pelo acompanhamento e monitoramento da educação formal dos filhos. Assim, os pais assumem o papel de protagonistas do processo de aprendizagem, pois, o isolamento social dissociou o planejamento das atividades de aprendizagem da execução. O que antes da pandemia ocorria integralmente na escola, foi dividido em etapas: o planejamento das atividades não presenciais pelo professor na escola, a entrega para as famílias, a execução das atividades nas casas dos alunos com a supervisão dos pais, a devolução das atividades na escola, a correção e a avaliação do professor de acordo com as metas

e objetivos previstos nos planos de ensino propostos. O movimento da sala de aula entrou nas casas dos alunos e aproximou as famílias da escola durante o acompanhamento na execução das atividades, os pais foram as vozes, os olhos e as mãos dos professores. Isso evidenciou as dificuldades que muitas famílias encontraram no processo de ensino, como também a valorização dos saberes pedagógicos dos professores.

Além da expectativa da professora, vemos uma significativa participação da expectativa dos pais no processo de aprendizagem escolar, sendo esta, em grande medida, condicionada por sua inserção social. Sabemos que a maioria das crianças que frequentam a escola pública podem ser classificadas neste “status baixo,” o que indica que seus pais tem uma expectativa menos otimista a seu respeito e se sentem menos capazes de interferir em seu processo de desenvolvimento. (GARCIA, 2001, p.143).

A escola pública e democrática tem como princípio o acesso de todos a uma educação de qualidade. Considerando que a baixa expectativa dos pais interfere na aprendizagem dos filhos, temos fortes indicativos da vulnerabilidade das atividades de aprendizagem não presenciais e os riscos na garantia dos direitos de aprendizagem a todos os alunos. Para Gatti (2011), o principal problema educacional do nosso país é a aprendizagem de todos os alunos, indiferente de sua cultura e nível socioeconômico. “Além disso, há estudos que indicam ganhos diferenciados para os resultados no processo de aprendizagem, se considerado o nível socioeconômico das famílias.” (MONTEIRO, 2020, p.42). Nesse contexto, a equipe de gestão escolar assume um papel central no acompanhamento do desenvolvimento das atividades de aprendizagem não presenciais dos alunos e o compromisso de estabelecer contatos frequentes com as famílias, principalmente com aquelas que apresentam dificuldades no acompanhamento dos filhos e a execução das atividades propostas. Para Libâneo (2018), as atribuições de um diretor vão além da condução administrativa, mesmo que esta predomine, o diretor de escola é o dirigente e responsável por todos os aspectos educacionais.

Ou seja, como toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas

das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Desse modo, os desafios pedagógicos implicados nas aulas não presenciais necessitam ser assumidos pela direção escolar juntamente com os professores, com planejamentos e orientações claras dadas aos docentes de como proceder e desenvolver o seu trabalho. A educação nos tempos de pandemia sofreu transformações bruscas, desencadeando um clima de incerteza e preocupação entre todos os profissionais da educação, famílias, alunos, enfim, toda a sociedade. A definição de estratégias para o funcionamento da escola e o desenvolvimento do processo de aprendizagem pelos alunos contemplando as competências previstas nos documentos oficiais, exigiu uma conduta regulamentada e racionalizada a ser seguida por todos os envolvidos. Segundo Gräff (2017), o governo se define como um conjunto articulado de estratégias para governar. Ainda de acordo com Castro-Gómes (2010, p. 39) apud Gräff (2017, p. 82).

[...] as tecnologias de governo não buscam simplesmente determinar a conduta dos outros, mas dirigi-la de um modo eficaz, já que pressupõem a capacidade de ação (liberdade) daquelas pessoas que devem ser governadas. Por outro lado, ainda que os objetivos do governo sejam executados livremente pelos governados, não são postos por eles mesmos, senão por uma racionalidade exterior.

Nesse sentido, Gadelha (2016), salienta que vivemos em sociedades de controle, assentadas em dispositivos de normalização e regulamentação, mas principalmente em mecanismos de segurança para o governo das populações. Não podemos ignorar que as políticas também são uma tecnologia do poder, uma ação de governo com a intenção de gerenciar uma dimensão coletiva alcançando o controle e a regulação de toda a comunidade escolar. Diante desses elementos, torna-se necessário prestar atenção nas estratégias mediante as quais o Estado governa as políticas educacionais durante a pandemia. Apesar do consenso entre os especialistas da educação de que o ensino presencial é insubstituível e que a proposição de atividades não presenciais é somente uma forma de minimizar os danos causados pela suspensão das aulas, é importante que os gestores e professores tenham ciência da fragilidade

do mecanismo educacional proposto, aceitável somente em caráter estritamente emergencial. E, como nos adverte Foucault (2008), há um cunho primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis.

Nosso papel na linha de frente do trabalho nas escolas, nos desafia a contrariar a racionalidade neoliberal, de designar somente aos alunos e às famílias o gerenciamento do processo de aprendizagem, pois, conforme Gadelha (2016), sozinhos, eles são induzidos a cuidarem eles próprios de si mesmos, tornando-se “indivíduos empresas”, “empreendedores” e consumidores endividados. Entretanto, condutas que buscam a centralidade de cada sujeito, constituído pela sua história e vivências, podem assumir um papel mais significativo nesse momento histórico na vida escolar dos alunos. De acordo com SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN (2020, p. 17) “priorizando não apenas as competências previstas em documentos oficiais, mas dando uma mais ampla visibilidade ao vivido e ao aprendido neste momento de pandemia, no isolamento social.” As autoras ainda propõem, tanto para as atividades de aprendizagem não presenciais, quanto para o retorno às aulas presenciais que as propostas “focam na compreensão de como viveram o período, as aprendizagens cotidianas que puderam construir com aqueles que coabitavam o espaço de isolamento social, aprendizagens no cuidado de si e dos outros.” Assim, as atividades de aprendizagens propostas acontecem com respeito às subjetividades de cada aluno, operadas pelo diálogo, pensamento e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saída para a crise sanitária está na produção de uma vacina, que permitiria passar do modelo da peste para o modelo da varíola (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p. 9).

A pandemia do COVID-19 é um acontecimento histórico, conclamando mudanças de comportamento, principalmente restringindo a circulação de pessoas. Contudo, se “a aprendizagem é assunto da vida toda” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p.8), então este momento, por mais penoso e difícil que seja, pode ser fonte de conhecimento e

experiências de vida.

As experiências e aprendizagens que temos de outras épocas, em que a sociedade também enfrentava doenças contagiosas, demonstram que a forma mais segura de sair dessa crise sanitária e abrandar os mecanismos de segurança é a vacina. Somente a vacinação da população vai permitir a livre circulação e o retorno da curva da normalidade nos espaços escolares com a presença de todos os alunos nas salas de aula. É um momento propício, para através do diálogo e da pesquisa conhecer e valorizar a evolução das ciências no desenvolvimento das vacinas como imunizantes que previnem o nosso organismo contra doenças que historicamente vem assolando a humanidade com sequelas e mortes. Temática importante a ser fomentada pelas escolas, principalmente em tempos onde a ciência sofre ataques de movimentos extremistas sem nenhum amparo científico.

Nesse contexto, a proposição de atividades de aprendizagens não presenciais pelas escolas é a saída para um período emergencial, quando os mecanismos de controle não permitem a interação social e a aglomeração de pessoas nas escolas. Outrossim, é importante destacar, que esse não pode ser o novo normal a ser implantado nas escolas, pois segundo SIBILIA (2012, p. 211), “não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam.”

Vale salientar, que as atividades remotas garantem o prosseguimento do vínculo do aluno com a escola, permitindo o acompanhamento da evasão escolar, pois, possibilita o monitoramento do aluno durante o desenvolvimento das atividades e assim, o planejamento de estratégias no combate ao abandono escolar. Também contribui para a manutenção do contato do aluno com outra instituição, além da familiar, mesmo que não presencial, sendo que a escola e seus profissionais se constituem como agentes de proteção da integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes. Para SARAIVA, TRAVERSINI e LOCKMANN (2020, p. 12). “A infância e a juventude pobre devem ser tuteladas e controladas

pelo Estado,” assegurando os direitos sociais e principalmente o direito à vida.

Parafraseando Foucault (1995), nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não é o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Esse algo a fazer convoca a equipe de gestão e a todos os educadores a ficarem vigilantes no processo de proposição de atividades remotas. Considerando a complexidade dos fatores envolvidos, não podemos olhar para os mecanismos de normalização como verdades únicas, mas sim, como um caminho a ser construído em cada escola, em sintonia com a comunidade escolar, desenvolvendo uma forma singular de escutar e acolher cada educando.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho*. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, MONTEIRO, Sara Mourão (Org). Dossie Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”. In: *Revista Brasileira de Alfabetização* [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n. 10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial.

GADELHA, Silvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Introduções e conexões, a partir de Michel Foucault. 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GRÄFF, Patrícia. *Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governo identitário*. 2017. 207 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *O sistema de organização e gestão da escola* In: LI-

BÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. São Paulo: Editora Heccus, 2018.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e 2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidade. In: *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro, 2009.

GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ENSINO DA ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA – IMAGEM, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES

Deise Cristiane de Luca¹

ARTE E EXPERIÊNCIA: DESLOCAMENTOS ATUAIS

A arte pode transformar o modo como pensamos e como percebemos o mundo, pode nos impactar, nos anestésiar, ser impulso em tempos sombrios. Este ensaio pretende abordar aspectos relacionados ao ensino das Artes Visuais em tempos de pandemia, realizando contrapontos com o conceito de imagem, fotografia, experiência e subjetividade além de apresentar um breve relato de processo realizado em sala de aula durante o ano de 2020 em uma escola do oeste catarinense.

A sala de aula, a docência em arte, o ser professora evocam modos de ser e estar no mundo, que se alteram em meio aos atravessamentos e provocações que cada contexto proporciona.

Consideramos o meio social como fundamental para pensar e repensar a arte, para além dos processos criativos e formativos, sendo ela elemento de potência capaz de observar e refletir a realidade, ampliar possibilidades de imaginação e inventividade, sensibilidade, criatividade, deslocando o olhar para outras realidades possíveis.

Em tempos incertos, mais do que nunca, existe a necessidade de parar e ativar uma escuta e olhar sensível sobre tudo aquilo que de forma acelerada preenche nosso cotidiano. Ao refletirmos sobre esse contexto, em um curto espaço de tempo, nossa experiência com o uso das tecnologias ampliou-se de forma considerável.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Contato: deisecristianedc@gmail.com

Somos diariamente bombardeados por informações, em sua grande maioria de consumo rápido, e principalmente por imagens, sejam fotografias ou vídeos – pelas mais diferentes telas e diferentes redes, na palma de nossa mão.

Diante dessa nova construção do olhar, alteram-se e problematizam-se as relações estabelecidas com o mundo midiático e com a constituição das subjetividades. Desloca-se o que compreendemos como experiência, que segundo Larrosa (2002),

é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Se tudo está então organizado para que nada nos aconteça, impedindo que novos olhares sejam criados ou até mesmo reforçam a necessidade de aceitação de uma realidade posta, Larrosa nos dá algumas pistas, ao refletir sobre quais os aspectos contribuem para esse afastamento da potência de uma marca, de um encontro como diria Deleuze. Para o autor (LARROSA, 2002), o excesso de “informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

Cada vez somos menos *atravessados*, marcados de forma que nos tire do lugar comum, nos desestabilize, estar diante da rara possibilidade de vivenciar uma experiência, lança nosso olhar a sala de aula, aos alunos, a constituição docente, levando a questionar: Como ampliar, através da arte e seu ensino, experiências que podem tornar-se cada vez menos superficiais, que dialoguem com subjetividades e construção de novos modos de ser? Mas que acima de tudo preze pela construção de um olhar crítico, observador e reflexivo frente ao outro?

Criar e gerenciar novas imagens através da arte em nosso cotidiano pode ajudar a processar o que vivemos, acalmar a ansiedade e a incerteza, em busca de novas realidades que possam ser impulso para a imaginação, principalmente frente ao inesperado.

Susan Sontag (2004) nos leva a questionar se estamos ou não

preparados para lidar e até mesmo pensar criticamente sobre esses estímulos recebidos diariamente? Como professores de arte, de que forma lidamos com a imagem e suas reverberações em sala de aula, seja ela física ou virtual? Nosso olhar altera-se a medida que alteram-se as relações estabelecidas e construídas neste espaço, principalmente em suas diferentes plataformas?

Esses são apenas alguns dos questionamentos que permeiam o ensino em arte nos últimos meses e que com o ensino a distância e pela tela, nos provoca. A educação vive um momento de transição, de profundos abalos, reabrindo velhas feridas, apresentando novas fragilidades, mas que em alguns aspectos se inserem de forma resiliente frente ao novo.

Tais inquietações e desassossegos no campo educacional, surgem, segundo Rolnik (2006), a partir de problemas que se apresentam num contexto singular, provocando mudanças no tecido de nossa sensibilidade e uma conseqüente crise de sentido de nossas referências.

O distanciamento e perda de referências e representações estabelecidas até então, no campo da arte nos aproxima da produção artística contemporânea para o diálogo com a produção de imagens, explorando sua capacidade de provocar reflexões principalmente sobre sua construção virtual e sua comunicação.

Diante do exposto, ao apresentarmos um diálogo com a fotografia, tem-se o intuito de construir novas imagens e subjetividades, dentro do contexto virtual de sala de aula, no qual de uma hora para outra mergulhamos.

SALA DE AULA E ENSINO VIRTUAL: PROPOSTAS, DESAFIOS ETENSÕES

Com a crise pandêmica mundial, a relação estabelecida com a tela intensificou-se e tornou-se uma realidade presente diariamente na vida das pessoas, da tela da televisão, passando pelo computador e celulares – o modo de nos conectarmos assumiu outro papel, muitas vezes protagonista, estendendo-se de forma ampliada no campo educacional.

Não se pode negar que o contexto ampliou, acelerou e potencializou processos, nos quais o ensino híbrido e a tecnologia se

apresentam para ficar. Segundo Machado (2010, p 31), “a medida que o mundo natural, tal como o conheceram as gerações de outros séculos, vai sendo substituído pela *tecnofesra* – a natureza criada e modificada pela ciência -, novas realidades se impõem”, e aqui a relação com as imagens se transformam para o além virtual.

O ensino remoto se apresenta como um dos maiores desafios para muitos educadores, deparando-os com inúmeras questões, dentre dúvidas, angústias, incertezas, medo frente ao novo, mas que também apresentam novas possibilidades e provocações para o ensino e aprendizado.

É nessa lacuna, entre o desconhecido e o desafiador que práticas artísticas inovadoras podem se apresentar. Nos é claro que o encontro com a arte exige presença, mas na sua impossibilidade, como nos reinventarmos?

A tecnologia nos provoca novos formatos de encontros com a arte, com as imagens, com nossa própria subjetividade e modos de vida. São encontros que pulsam e tencionam em meio a pandemia. Tudo aquilo que tenciona transpõe uma capacidade de explorar e provocar. Tais provocações impulsionam fazeres, potencializam visualidades contrapondo o analógico e o digital. Para Sontag (2004, p 86),

uma sociedade se torna “moderna” quando uma de suas atividades principais consiste em produzir e consumir imagens, quando imagens que têm poderes excepcionais para determinar nossas necessidades em relação à realidade e são, elas mesmas, cobiçados substitutos da experiência em primeira mão se tornam indispensáveis para a saúde da economia, para a estabilidade do corpo social e para a busca da felicidade privada.

Fazendo luz a essa forte problematização da imagem no mundo contemporâneo, buscamos em sala de aula, provocar uma apropriação de elementos visuais, que tivessem sua materialidade construída e dialogada com o formato não digital.

Tomamos como ponto de partida pinturas, propondo aos alunos que produzissem novas imagens através de fotografias, inspirados em artistas que em séculos passados, possuíam uma outra relação com a construção das imagens, muito diferentes das imagens digitais que permeiam nossa vida hoje.

Ao lançar o olhar e pensamento sobre como construímos imagens diariamente, o elemento subjetivo constitui-se junto a proposta. Fugindo a regras e permitindo intensidades de experimentação e sensação.

A proposta de recriar imagens de obras clássicas da história da arte, surgiu como um primeiro passo para abertura da reflexão sobre as imagens que permeiam nosso dia a dia.

Os alunos foram convidados a buscar obras com elementos que lhes trouxessem significado e de posse das imagens, as resinificassem, estabelecendo relações com seu gostos, seu cotidiano, e suas vidas durante a quarentena.

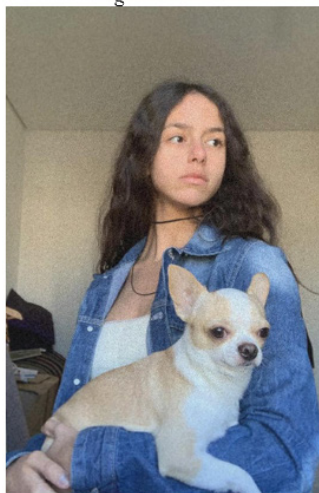
Destacam-se aqui, alguns trabalhos realizados:

Figura 1: Dama com arminho
(Leonardo da Vinci)



Fonte: <https://www.arteeblog.com/2016/01/a-historia-da-obra-de-leonardo-da-vinci>.

Figura 2: Aluna 1



Fonte: Acervo pessoal

Fonte: montagem do autor.

Figura 3: A leitora (Fragonard)



Fonte: <https://www.aaronartprints.org/fragonard-thereader.php>

Figura 4: Aluna 2



Fonte: Acervo pessoal

Fonte: montagem do autor.

Figura 5: Ludwig van Beethoven (Stieler)



Fonte: <https://mirnacavalcanti.wordpress.com/2012/12/18/beethoven/>

Figura 6: Aluno 3



Fonte: acervo pessoal

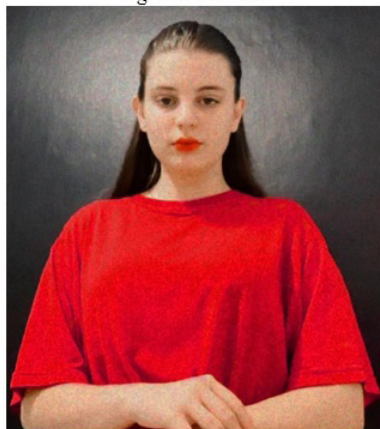
Fonte: montagem do autor.

Figura 7: Autorretrato (Tarsila do Amaral)



Fonte: <https://artsandculture.google.com/set/self-portrait-or-le-manteau-rouge-tarsila-do-amaral/AgH6KHAPsOtLTg>

Figura 8: Aluna 4



Fonte: Acervo pessoal

Fonte: montagem do autor.

Os trabalhos produzidos pelos alunos, abordam a imagem repensando muito além do material que cada uma foi produzida. Abordam formas de ser e de pensar que dão sentido e apresentam sua subjetividade, conforme Pelbart (2008) “somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado. Mas jamais sabemos de antemão qual é nossa potência, de que afectos somos capazes. É sempre uma questão de experimentação”. Experimentações estas que promoveram dentro do campo da imagem a discussão sobre como consumimos imagens e pensamos sobre elas.

No contexto contemporâneo em que estamos inseridos as imagens nos tornam mais consumidores? Para Sontag (2004, p 98), “Consumir significa queimar, esgotar — e, portanto, ter de se reabastecer. À medida que produzimos imagens e as consumimos, precisamos de ainda mais imagens; [...] Consumimos imagens num ritmo sempre mais rápido”, como se cada vez mais imagens fossem necessárias para satisfazer essa necessidade. Relembramos Larrosa, que nos alerta sobre a intensificação da necessidade de informação a ser consumida diariamente e que em um ritmo frenético nos afasta de nós mesmos.

Neste sentido, como se daria essa apropriação e construção imagética se partíssemos de outras produções que não pinturas e produções artísticas, elaborando um pensamento crítico sobre comerciais, propagandas, embalagens e outros elementos que nos chegam diariamente?

De acordo com Sontag (2004, p 87),

As fotos fazem mais do que redefinir a natureza da experiência comum (gente, coisas, fatos, tudo o que vemos — embora de forma diferente e, não raro, desatenta — com a visão natural) e acrescentar uma vasta quantidade de materiais que nunca chegamos a ver. A realidade como tal é redefinida — como uma peça para exposição, como um registro para ser examinado.

Compreendemos que os dizeres das imagens são inerentes a ela. A imagem de todo modo é consumida, e seu poder está em destacarmos a forma crítica como refletimos sobre sua construção, imagética e artística. Para Machado (2010, p 23), “a arte é um processo em permanente mutação [...] neste sentido, não é preciso muito esforço para perceber que o mundo das mídias, com sua ruidosa irrupção no séc XX, tem afetado substancialmente o conceito e a prática da arte”.

O desafio de criar neste processo de metamorfose virtual, é gerar outras possibilidades no contexto educacional que conhecemos, especialmente no ensino em arte, que ainda hoje é palco de debates e lutas contra o clichê e o estereótipo, na busca de um olhar como área de conhecimento o qual preza não apenas pela criatividade e imaginação, mas também por liberdade para criar, inventar, desestruturar certezas, transformar salas de aula, mesmo que virtuais, em espaços de inventividade e novas possibilidades de criação.

Podemos deste modo contextualizar a arte, quando em suas propostas e produções artísticas, encontra-se com o cotidiano, com o presente, passamos a falar de uma contemporaneidade na arte. Esta, volta-se para a vida. Mistura-se com ela, presencia o dia-a-dia, passa a assumir diferentes esferas da realidade, promove conexões, integrando, agrupando várias linguagens, transformando o já existente, ganhando assim um caráter híbrido.

O contato com práticas artísticas contemporâneas, tomado como

exemplo apropriação de imagens e fotografias, afloram singularidades que reverberam em outras frequências, abrem caminhos para a experiência da diferenciação, pois “a fotografia, é também um poderoso instrumento para despersonalizar nossa relação com o mundo” (Sontag, 2004, p 96), criando novas realidades e virtualidades. Continuamos com Sontag (2004, p 96), quando nos apresenta a ideia de que a fotografia

não apenas reproduz o real, *mas* recicla-o — um procedimento fundamental numa sociedade moderna. Na forma de imagens fotográficas, coisas e fatos recebem novos usos, destinados a novos significados, que ultrapassam as distinções entre o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o útil e o inútil. [*grifos nossos*]

Lançar o olhar para a problematização da imagem através de produções fotográficas, busca questionar premissas básicas da cultura predominante, criar novas possibilidades e utilizar-se delas para então propor um pensamento crítico, evitando subtrair o subjetivo, pois isso na relação em sala de aula também é uma escolha.

OUTRAS INQUIETAÇÕES

Parece-nos evidente, que o contexto da não presença física, e das construções coletivas virtuais no ensino em arte, produz suas lacunas e diferenças, e estas manifestam-se nas práticas pedagógicas e para além delas, nas diferentes posturas, tanto em seus aspectos éticos, estéticos e políticos. Porém, sem deixar de se considerar o abismo existente entre a desigualdade de acesso em nosso país, os formatos apresentados e políticas públicas quase que inexistentes nesse sentido. É desafiador construir práticas docentes com viés sensível, de resistência, que se afastem “do sempre igual”, do caminho já lapidado e ditado hegemonicamente ao longo dos anos e da história.

Este processo de problematizar as imagens, trata-se também de um diálogo entre subjetividades, professores e alunos, e suas capacidades de, a todo momento traçar planos de imanência, que constroem e reconstroem relações através da educação, em seu reflexo frente a vida.

Em tempos de isolamento, nunca a arte se fez tão presente, seja em um livro, em uma música, um filme, um desenho, uma pintura, mais do que isso, presentes diariamente nas mais diversas telas. Diante desta

potência, nos questionamos, se reconhecerá a importância básica da arte na formação humana?

Ao ensaiarmos novas possibilidades de existência e repensar o conceito de que experiências são passíveis entre o eu e o outro, estar diante de deslocamentos abruptos, à espreita de atravessamentos que possam desestabilizar e alterar um modo de pensar, também nos modifica, nos transforma. Para Larrosa (2002), é pensar a relação com a existência, com a vida singular e concreta, na qual a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

O subjetivo, o sensível e particular que nos move frente ao que nos passa. Vemos então que “a experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA, 2002)”. A experiência está neste espaço-tempo.

Estar atento e aberto ao novo durante o processo, também perpassa pelo cuidado em não negar em absoluto o já construído, mas criar novos impulsos que potencializem o pensar e agir, em uma relação direta entre um e outro.

Contudo, considerando o já exposto, nos cabe questionar: é possível mapear as relações que alteram uma prática docente em frente ao incerto? De que forma dar voz concisa a uma docência como modo de existência, transitando entre fazer artístico e estético, nos desafios da educação hoje? A sala de aula evoca muito além do fazer, do ensinar, com vozes diversas, gritos, por vezes silenciosos, como estar aberto e atento, propondo fazeres e vivências, dignas em saberes, culturas, pluralidades? Uma presença mesmo que não física, que não permita sua construção através da negação do Outro?

Tais inquietações movimentam nosso fazer docente e talvez o real sentido não esteja na busca por respostas definitivas, mas sim no processo que nos constrói e desconstrói frente a arte e a vida.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarie. *Diálogos*. São Paulo: Escuta.

1998. 184p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

_____. *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011, LAWRENCE, D. H. Selected critical writings. Oxfrd, UK: Oxford University (2002)

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2010.

PÁL PELBART, Peter. Poderíamos partir de Espinosa... (in) *Próximo Ato: Questões da Teatralidade Contemporânea*, coord. SAADI, Fátima. GARCIA, Silvana. São Paulo. Itaú cultural, 2008, pp. 32-37.

ROLNIK, Suely. *Geopolíticas da Cafetinagem*. 2006. Disponível em <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>> último acesso em 15/02/2021.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. Companhia das Letras. 1ª ed. 2004.

MARCOS DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CATARINENSE

Aline Borin¹
Oto João Petry²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade discutir o processo histórico da gestão escolar no estado de Santa Catarina (SC) e fez parte da pesquisa de mestrado concluída em 2017. Nesse percurso, partimos da década de 1960 até os dias atuais para discutir as interfaces do processo de implementação da gestão escolar democrática nas escolas catarinenses.

Compreende-se que o caminho para implementação da gestão escolar foi um processo de luta, reivindicações, posições políticas, conquistas e também de retrocessos que, por um longo período, buscou concretizar uma escola gestada democraticamente, independente, autônoma e com a participação da comunidade.

Esse percurso se estabelece apresentando-se as tentativas feitas por parte dos educadores na implementação de uma gestão democrática, os avanços com a efetivação nas leis federais e o estabelecimento de leis e decretos estaduais, muitas vezes, barrados pela posição política que se estabeleceu a partir do período de 1960 e se intensificou a partir de 1980 em Santa Catarina.

A análise se ateve no estudo de leis federais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). No âmbito do

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (SC). E-mail: alineborinn@gmail.com.

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: otodez@yahoo.com.br.

estado de Santa Catarina (SC), foram verificadas a Constituição Estadual (CE), o Plano Estadual de Educação (PEE), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), a Lei n° 8.040 de Julho de 1990, a Lei Estadual n° 6.844 de 1986, a Lei Complementar n°170 de 1998 e o Decreto n° 1.794 de 2013.

Entende-se que a gestão democrática parte dos princípios de participação, escolha, autonomia e planejamento em longo prazo. Quando há a elaboração de um plano para determinado espaço, esse projeto é pensado e planejado, buscando atender as necessidades daqueles que fazem uso dele. A escolha por gestor escolar nas escolas catarinenses é um processo recente, que ainda demanda avanços e aperfeiçoamentos que serão adequados no decorrer do percurso, pois a partir da prática, do cotidiano, é que os agentes irão percebendo as necessidades para possíveis mudanças no Plano de Gestão Escolar.

CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A instituição escolar de serviço público segundo Cury (2007) se difere por proporcionar o ensino como um bem público para todos, assim, nesse contexto, a gestão democrática deve estar aberta ao diálogo na busca por caminhos mais coerentes para a democratização da escola brasileira. Nesse sentido, “Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar” (CURY, 2007, p. 493). Nesse sentido, a gestão democrática carece do diálogo como meio de reunir as pessoas e de solucionar possíveis conflitos.

Ao destacarmos o processo de implementação da gestão escolar democrática em Santa Catarina, entendemos, de acordo com Cury (2007), que a gestão democrática estabelece o crescimento da sociedade e dos sujeitos como cidadãos a partir do crescimento da sociedade democrática, sendo um caminho realizado lado a lado, por todos os sujeitos na busca de uma sociedade igualitária.

A década de 1960 foi marcada por lutas e reivindicações dos catarinenses que tomaram dimensão maior na década de 1980, com a abertura política. Esse período foi marcado por avanços no âmbito

escolar e também por atrasos, devido a impasses no governo do estado.

No âmbito nacional, as décadas de 1960 e 1970 marcaram a política educacional brasileira. Como o estado catarinense está condicionado ao projeto de desenvolvimento econômico vindo da União, conseqüentemente, a educação estava ligada ao setor produtivo, que contribui na qualificação e na reprodução da mão de obra, contribuindo, também, para o fortalecimento de um Estado autoritário e centralizador. Com isso, as escolas estavam sendo descaracterizadas, pois as decisões vinham dos níveis centrais e de forma vertical, impostas aos educadores (MARTINS, 2009).

Conforme Martins (2009), destaca-se, nesse período, que a autonomia das escolas se diluiu, pois passou a ser percebidas pelos educadores como espaços onde se executavam as determinações produzidas por instâncias que desconheciam a instituição, a realidade e o espaço escolar aos quais as escolas estavam subordinadas. No entanto, em 1980, os educadores resistentes à ação centralizadora do Estado ficaram opostos ao governo e lutaram pela conquista da participação na educação, ação que resultou em protestos e greves pelo fato de o governo não atender as reivindicações propostas pelos educadores.

O cenário político foi marcado, também, pela luta para a eleição direta para governadores dos estados. As eleições por voto direto ocorreram em 1982 e elegeram os governadores dos estados brasileiros. Em Santa Catarina, o governo estadual foi ocupado por Esperidião Amin Helou Filho e Victor Fontana, no período de 1983 a 1987 (BUEMO, 2002).

Discutiu-se, no estado catarinense, no início da década de 1980, um novo Plano Estadual de Educação (PEE), denominado de “Democratização da Educação”, o qual vigorou entre 1985 e 1988. Após esse período o plano foi arquivado pelo governo estadual, no entanto, considera-se que o seu processo de elaboração possibilitou a ampliação das discussões em torno da democratização dos espaços escolares (PACHECO, 2007).

Conforme Buemo (2002), o governo que assumiu na sequência de Pedro Ivo Campos, entre 1987 e 1990, não deu continuidade ao PEE elaborado com a participação da comunidade escolar catarinense,

ignorando o processo de sua constituição.

De acordo com Pacheco (2007), nesse PEE estavam expressos alguns critérios para a elaboração da eleição de diretores nas escolas catarinenses, como a eleição secreta e direta, contando com a votação dos professores, funcionários, estudantes a partir da 5ª série, pais e especialistas. Para candidatar-se à vaga de diretor, os candidatos deveriam cumprir alguns requisitos, como ter o curso superior completo, ser efetivo e, ter cinco anos de experiência na área do magistério e estar a dois anos em exercício na mesma unidade escolar, assim, o candidato com mais votos era considerado eleito. Como esse plano foi arquivado, deu-se início a um novo processo para repensar a educação, visando a implantação de eleição na educação em SC, por meio da elaboração da Proposta Curricular .

Um novo movimento se estendia, por todo o país, para a elaboração da Proposta Curricular (PC), o estado catarinense aderiu a esse processo e iniciou debates sobre a PC em um momento importante, o de redemocratização do país. A elaboração desse novo documento teve como fundamento o pensamento histórico-cultural, construindo um caminho para a educação das classes populares a partir de uma nova hegemonia que considerasse os seus interesses (PERES, 2008 apud THIESEN, 2011).

Conforme Campos (2004 apud THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011), as discussões estavam relacionadas a vários temas inerentes à educação, como a gestão democrática, financiamento, a valorização salarial, a privatização, a municipalização da educação, entre outros. Entre as reivindicações propostas ao Governo do Estado, solicitadas entre as décadas de 1980 e 1990 pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE), não constava a elaboração da PC para a rede de ensino catarinense.

Esse movimento, realizado pelos educadores, colaborou para o processo de democratização da educação, tendo como um dos objetivos principais a democratização da gestão escolar e a sua autonomia. Essas lutas buscaram garantir que essas reivindicações se efetivassem nas leis, desse modo, a tensão entre a classe hegemônica e os movimentos populares para a implementação desses dispositivos legais foi um

processo vagaroso de resistência (SULZBACH, 2012).

No início do governo Campos, o magistério catarinense organizou uma greve junto com todos os demais setores do funcionalismo público, com duração de mais de dois meses, sendo que as reivindicações aconteceram devido às más condições salariais. Isso ocorreu, pois o governador Pedro Ivo Campos apresentou para a comunidade uma PC diferente da que se organizava nos demais estados, o motivo estava no impasse com o magistério público catarinense, devido à forma autoritária como o então governo inseria as suas propostas (DAROS, 1999 apud THIESEN, STAUB; MAURÍCIO, 2011).

Diante de todos esses fatos, o processo de elaboração da PC de 1991 contou com o conhecimento e a participação dos educadores que colaboraram com as suas perspectivas. Essa participação só foi possível devido à resistência que os educadores tiveram nesse período em busca da materialização da democratização da gestão escolar.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, instituindo que a educação aconteceria a partir da gestão democrática, logo, entendeu-se que a participação da população nesse processo deveria ocorrer, cumprindo a lei. Nesse percurso, com vários obstáculos vindos do governo catarinense e avanços no governo federal, advindos da CF, ocorreu a elaboração da PC de 1991. Assim, o contexto que vinha ocorrendo em SC, pela concretização da gestão escolar democrática, não se efetivou no documento da PC, pois o documento não previu a discussão sobre a gestão democrática devido aos impasses políticos que não permitiram abertura para a discussão sobre a gestão escolar.

Segundo Pacheco (2007), no período de redemocratização, de conquista por autonomia e de elaboração da CF, no estado catarinense, o poder executivo e outras instâncias buscavam manter a tradicional nomeação dos diretores. Em 1989, com a elaboração da Constituição Estadual (CE), o Art. 162, no inciso VI, destacava que a “[...] gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei” (p. 73). Em um primeiro momento, ficou definida que a gestão democrática ocorreria com a participação da comunidade.

De outro lado, o governo catarinense recorreu a essa ação, considerando inconstitucional o inciso VI do Artigo 162, pois infringia a Lei Estadual nº 6.844 de 29 de julho de 1986, que tratava do Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, pois, no Art. 10, aborda que os cargos providos de comissão, destinam-se a atender as atividades de chefia, direção e assessoramento (PACHECO, 2007).

Em 1990, o vice-governador Casildo Maldaner, em exercício no governo de Ivo Campos, assumiu o mandato até 1991. Nessa ocasião, foi aprovada a Lei nº 8.040 de 26 de julho de 1990, que trata sobre o modo de escolha dos diretores e as funções da direção de escolas públicas. No Art. 1º ficou estabelecido que as escolas públicas catarinenses “[...] serão dirigidas por 1 (um) Diretor ou Diretores-Adjuntos, de acordo com o número de alunos, escolhidos por eleições realizadas bienalmente e remunerados de acordo com os termos desta Lei” (SANTA CATARINA, 1990). Assim, a escolha dos diretores passou a ocorrer por eleições realizadas a cada dois anos, sendo mais um avanço conquistado pela categoria.

No Art. 2º dessa lei, destaca os critérios para candidatar-se, tendo que ser efetivo e experiência de cinco anos no magistério, dois anos em efetivo exercício e formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Caso a escola não apresente nenhum candidato, o Art. 5º, no parágrafo 1º apresenta que essas funções serão preenchidas por indicação do Secretário de Estado de Educação.

As condições inerentes à vaga, a serem preenchidas, referentes à lotação e à formação em cada unidade escolar, são essenciais, pois os educadores possuem contato diário com essa realidade e conhecem as suas necessidades e desafios, no entanto, as exigências presentes na lei possibilitam que, caso esses requisitos não sejam considerados, a secretaria faça a indicação do diretor, o que se trata de um meio para a nomeação de diretor de confiança.

Esse foi o segundo momento de eleição para diretor no estado catarinense, ocorrido em 1990, após o período de redemocratização. Isso só foi possível pela garantia expressa na CF de 1988, que concebe a escola como democrática, e na lei estadual que situa a forma de escolha dos diretores (MARTINS, 2009).

As eleições para governador catarinense foram realizadas no final de 1990 e quem assumiu o governo foi Wilson Pedro Kleinübing até 1994. A sua primeira medida foi solicitar a suspensão da Lei nº 8.040, abolindo novamente a eleição para diretores. O discurso autoritário do governador perante os educadores expressava que a lei era inconstitucional.

Conforme Pacheco (2007), a constante luta dos educadores e da sociedade estava na busca para possibilitar às escolas mais autonomia, bem como a participação da comunidade, isso se define nesse período pela não garantia apenas do processo de escolha de diretores, mas, também, pela decisão coletiva da sociedade, colaborando para acabar com a prática do governo de nomear pessoas de sua confiança para ocuparem os cargos, controlando a escola e a comunidade.

Nesse percurso, tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394/96, que aborda a gestão democrática do ensino público, na qual os sistemas de ensino, a partir da participação da comunidade e dos profissionais de educação, estabelecerão as diretrizes para a gestão democrática.

Conforme Cury (2007, p. 489), o princípio da gestão democrática da educação nacional deve estar presente nas instituições escolares públicas, sendo “[...] a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade”, de modo que surjam cidadãos ativos e que participem como profissionais comprometidos com a sociedade.

No âmbito estadual, em 1998, foi estabelecida a Lei Complementar nº 170, que abrange o Sistema Estadual de Educação (SEE). Referente à gestão democrática, o seu percurso fica estabelecido no Art. 18 dessa lei, sendo ela compreendida como um ato coletivo e prático que norteará a implementação, as ações de formulação, o planejamento e a avaliação das políticas educacionais, abrangendo todas as entidades e os organismos do SEE.

Nesse mesmo ano, tivemos no estado catarinense a publicação da versão atualizada da PC, iniciada em 1996, ano de publicação da LDB. A atualização da PC se deu devido à necessidade de repensar discussões teóricas feitas na primeira edição, com o intuito de superar posturas lineares que pudessem ter ficado no documento publicado em

1991(BORIN, 2017).

Nacionalmente, em 1998, iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), atendendo as exigências estabelecidas na CF de 1988, que aponta, no seu Art. 214, a necessidade de articular e de desenvolver o ensino nos diversos níveis, integrando as ações do poder público. A LDB de 1996 também determina, no seu Art. 87, o encaminhamento para a elaboração do PNE, abrangendo as diretrizes e as metas para o período de dez anos (2001 a 2010).

Com base no PNE, o estado catarinense iniciou a elaboração do PEE, em 2002, sendo que a sua conclusão e a sua aprovação ocorreram em 2004, com vigência para os próximos dez anos. O Plano Estadual contava com 16 metas e as suas estratégias (BORIN, 2017).

O PEE, ao apontar as suas estratégias, apresenta uma análise referente à gestão democrática, destacando que é um processo que sugere a construção de conceitos e de valores conectados à própria dinâmica social. Analisa que, para fortalecer a gestão democrática na Educação Básica, é importante abrir espaço para a participação das instâncias colegiadas, como o Conselho Deliberativo Escolar, a Associação de Pais, o Grêmio Estudantil e as instâncias do contexto escolar que orientarão os encaminhamentos referentes ao PPP das instituições educativas, construindo a sua autonomia e a sua representatividade (SANTA CATARINA, 2004).

A Meta 14 do PEE destaca a questão sobre o financiamento e a gestão, na Estratégia 1, onde fica claro que:

Instituir eleição para diretores na rede pública de ensino, a partir da aprovação deste Plano, com os seguintes critérios: a) ser do quadro efetivo do magistério. b) ter dois anos na unidade escolar. c) ter cinco anos no magistério público. d) licenciatura plena. e) garantir o curso de capacitação, PROGESTÃO, para os diretores eleitos no primeiro ano de gestão. f) mandato de dois anos permitindo uma única reeleição. g) voto paritário entre os segmentos da escola proporcional, sendo: alunos 33%; trabalhadores em educação, em exercício na unidade escolar 33%; pais 33% (SANTA CATARINA, 2004).

A mudança vinda do PEE para a eleição de diretores está em considerar como candidatos todos os educadores com licenciatura

plena e a participação no curso de capacitação PROGESTÃO, com possibilidade de reeleição. Diferentemente da Lei nº 8.040, de 1990, que atribuía apenas a candidatura a quem possuía formação específica em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, nesse movimento abre-se espaço para os demais professores participarem desse processo (BORIN, 2017).

De acordo com Sulzbach (2012), a gestão escolar só acontece quando há participação da comunidade e a construção da sua autonomia. Ainda que, no começo desse processo, a autonomia seja relativa, a sua consolidação, aos poucos, possibilita espaço para mudanças, avanços e conquistas. Como a gestão escolar abarca os diversos campos da escola, a participação é artefato para a construção da autonomia desses espaços, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana.

A atualização da PC, em 2005, teve as suas discussões embasadas em eixos temáticos para a Educação Básica. Nessa discussão, a gestão escolar não teve espaço como eixo temático e, nesse processo de atualização e de elaboração da PC, a SED buscou conservar as discussões referentes à educação, promovendo formação continuada visando à elaboração desses novos documentos, contendo orientações para as unidades escolares e os seus processos de ensino nas escolas de Santa Catarina (THIESEN, 2007).

Nesse percurso, o estado catarinense, na intenção de qualificar os gestores escolares na direção da gestão democrática, aderiu ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ligado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse processo, o estado catarinense disponibilizou 2.170 vagas de especialização direcionadas para o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e Especialização em Gestão Escolar, no período de 2007 a 2013 (SANTA CATARINA, 2014).

Em SC, a indicação do cargo de diretor se estendeu por um longo período, marcado por muitas lutas e reivindicações. O assunto voltou a ser discutido e teve pauta, novamente, a partir de debates políticos que visavam à implantação da gestão democrática nas escolas de SC (SCHNEIDER; SOUZA; ZANELLA, 2016).

Em 2013, o Decreto nº 1.794 tratava da gestão escolar da

Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino de SC. O seu Art. 1º destaca que a gestão escolar em todos os níveis e modalidades deverá ocorrer com autonomia escolar e a gestão democrática com a participação da comunidade escolar. O Art. 4º define que a gestão escolar será composta pela equipe diretiva, organizada pelo diretor escolar e pelos seus assessores, cumprindo a legislação educacional, o Plano de Gestão Escolar, as normas e diretrizes vindas da SED e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Já no Art. 5º temos o processo para a elaboração do Plano de Gestão Escolar, que se refere ao período de quatro anos, o qual deve conter metas que tratem da permanência do aluno na Educação Básica e o compromisso com a aprendizagem. Compete à SED estabelecer as dimensões e os elementos para o Plano, nesse primeiro momento, com validade até 2015.

Fica estabelecido, no referido Decreto, que a escolha do Plano de Gestão Escolar se dará em duas etapas e que a SED é responsável por definir os critérios para a composição da banca avaliadora dos Planos de Gestão Escolar. Na primeira etapa, os planos passaram por uma banca avaliadora que fez a escolha dos mesmos. Em um segundo momento, a escolha seria feita pela comunidade escolar, sendo que os segmentos representativos teriam critérios de valoração: o voto dos pais tem peso dois e o de professores e alunos recebem o peso um (SANTA CATARINA, 2013).

Para elaborar o Plano de Gestão Escolar os professores deveriam ter como requisitos os Art. 5º e o Art. 9º desse Decreto. No Art. 9º temos como requisitos para candidatar-se a vaga de gestor, ser efetivo no magistério público do Estado, ter concluído o estágio probatório, possuir 40h de trabalho, não ter sofrido penalidades, estar em exercício e possuir o curso de gestão escolar realizado por instituições de Ensino Superior ou pela SED. Os professores poderiam inscrever o Plano em uma única escola. Caso a escola não apresentasse o Plano de Gestão Escolar ou a comunidade não aprovasse o Plano apresentado, está posto no Art. 10 que é de competência do Secretário de Estado da Educação a indicação do diretor para a escola (SANTA CATARINA, 2013).

Esse Decreto apresenta a forma como a gestão escolar e a eleição

para diretores devem ocorrer por meio do Plano de Gestão Escolar, permitindo que a escola tenha segurança do caminho que irá percorrer através do Plano elaborado por alguém que faz parte do contexto escolar e vivencia aquela realidade, tendo o conhecimento e a aprovação da comunidade escolar (BORIN, 2017).

Nesse sistema de escolha do gestor escolar na rede pública estadual, tendo a elaboração do Plano de Gestão Escolar, essa deve pautar-se no PPP da unidade escolar. Tal processo colabora para que não haja indicação de gestores, como ocorria por motivos político-partidários, sendo que os critérios apresentados na proposta de gestão indicam os interesses do candidato em representar a sua comunidade (SCHNEIDER; SOUZA; ZANELLA, 2016).

Em 2014, foi aprovada a atualização da PC de SC, essa demanda ocorreu devido aos desafios contemporâneos da educação, perante a atualização dos processos metodológicos e os conceitos teóricos. Esse percurso ocorreu de forma coletiva, com a participação dos educadores nos grupo de produção e na plataforma *online*, onde os educadores poderiam postar as suas contribuições e participar da formação *online* (BORIN, 2017).

A SED, em 2014, iniciou a elaboração do PEE para o decênio de 2015 a 2024. O PEE está ligado ao PNE e apresenta o compromisso político de superar posições hegemônicas dos governos anteriores. Com isso, permanece o desafio para as políticas públicas no fortalecimento e na criação de instâncias democráticas fortes, pois, na grande maioria das vezes, elas têm as suas ações fragilizadas devido à descontinuidade das políticas públicas (SANTA CATARINA, 2015).

Nesse contexto de luta e de busca para a efetivação da gestão democrática, a eleição para diretores em SC teve a sua concretização em 2014, a partir do Plano de Gestão Escolar. Nesse novo percurso, diante de todos os impasses, teve-se a garantia da escolha de gestão escolar mediante a participação da comunidade (BORIN, 2017).

De acordo com Cury (2007, p. 489), fica claro que a gestão do projeto pedagógico da escola “[...] é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão

de qualidade.”

De acordo com Schneider, Souza e Zanella (2016), a gestão democrática necessita de mudanças que resultem na melhoria da qualidade da escola pública, através da organização dos recursos, do planejamento escolar, da execução dos objetivos e da avaliação de todos os envolvidos nesse percurso para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

Em 2014, com a adoção desse processo de escolha de gestor escolar, 1.111 escolas aderiram ao processo de escolha de diretores, sendo que o estado catarinense possui 1.414 escolas. Nesse percurso, nenhum Plano de Gestão Escolar foi rejeitado, alguns necessitaram de ajustes e foram colocados novamente a conhecimento da comunidade (SCHNEIDER; SOUZA; ZANELLA, 2016).

Diante dessa conjuntura busca-se efetivar a gestão escolar nas escolas catarinenses e a adesão deve partir dos professores que fazem parte desse contexto, inserindo nesse percurso a comunidade como agente principal. Essa conquista demanda a união de todos para buscarem ainda mais espaço na educação.

CONCLUSÃO

Nesse contexto, marcado pela luta para a concretização da gestão democrática e da liberdade para a escolha de diretor escolar pela comunidade, o estado catarinense aderiu a esse movimento e estabeleceu a eleição de diretores a partir do Plano de Gestão Escolar, iniciado em 2014. Esse é um caminho novo a ser percorrido pelas escolas catarinenses e, entre as certezas e incertezas desse percurso, há a garantia de participação da comunidade e de escolha da gestão desses espaços escolares.

Essa experiência recente para a eleição de diretores possibilitou a comunidade escolar e aos professores o exercício democrático para a consolidação dos seus direitos. O papel de quem assume a gestão escolar está vinculado a uma dinâmica fundamental, a de dialogar com todos os agentes na ação de efetivar o Plano aprovado pelo grupo.

As décadas marcadas por turbulências, imposições políticas e conflitos com grupos hegemônicos demonstraram que o caminho

a ser percorrido nem sempre é de fácil acesso, os interesses muitas vezes prevalecem sobre o dever que a função exige e isso revela que o distanciamento de políticas públicas efetivas perpassa demandas particulares, que não atendem o bem comum.

A gestão escolar democrática é uma reivindicação de longo tempo, a indicação para esse cargo de confiança se estendeu até o estabelecimento do Decreto nº 1.794 de 2013, de modo que se percebe a importância desse espaço quando se abre a eleição para gestor escolar e a maioria das escolas adere à proposta. Essa adesão caracteriza que professores e comunidade escolar esperavam por esse momento, por essa oportunidade de dar voz ao grupo escolar.

Diante de todo o contexto, o momento é de avaliar, pensar e agir no sentido de colocar o Plano de Gestão Escolar em prática, pensando nas melhorias e possíveis ações que permitam qualificar ainda mais esse processo. Já ocorreram duas eleições para a escolha de gestor escolar nas escolas estaduais em SC, que mobilizaram os professores, os alunos, os pais e funcionários das escolas, na consolidação da gestão democrática. Sabemos que a escola é ligada ao sistema da SED e que, nesse contexto determinações legais estão presentes nas escolas, porém, tem-se que o gestor é participante dessa realidade e apresentou seu Plano com intenções para esse espaço, o qual a comunidade aprovou no sentido da sua concretização.

REFERÊNCIAS

BORIN, Aline. *A gestão escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina: intencionalidades e tensionamentos*, 2017.

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. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *PNE*. Plano Nacional da Educação. Brasília, DF, 2014.

BUEMO, Eliani Aparecida Busnardo. Proposta Curricular para a escola pública de Santa Catarina: considerações históricas. *Revista da Unifebe*, v. 7, n. 7. p. 71-83, 2002.

MARTINS, Maria Cristina. *Instituto Estadual de Educação: espaços de participação democrática?* Florianópolis: Editora do Autor, 2009.

PACHECO, Neiva Maria Da Rosa. *Gestão democrática e a relação escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz*, Florianópolis, SC. São Leopoldo, RS: Editora do Autor, 2007.

SANTA CATARINA. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado de Santa Catarina*. Ed. atualizada – Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2009.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 19.683, 2013.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 6.844, de 29 de julho de 1986. *Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 29 jul. 1986.

SANTA CATARINA. *Lei nº 8.040, de 26 de julho de 1990*. Dispõe sobre as funções de direção de escolas públicas, forma de escolha de diretores e dá outras providências. Florianópolis, 26 jul. 1990.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 21 ago. 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*. 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fun-*

damental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral, Ensino Médio: Temas Multidisciplinares*. Florianópolis: COGEN, 1988.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. [S. l.: S. n], 2014.

SANTA CATARINA. *Plano de gestão escolar. Gestão compartilhada e Trabalho Interdisciplinar: Sucesso Garantido*. 2014. Disponível em: <<http://sistema2sed.sc.gov.br/webgesc/wpsirh.aspx>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; SOUZA, Elidiane de; ZANELLA, Amanda Cristina Salvati. Sistema de escolha do diretor escolar na rede estadual de Santa Catarina: desafios à gestão democrática. *Unesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2016.

SED/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Histórico*. SED/SC. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/historico>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SULZBACH, Cintia Dos Passos. *Projeto Político-Pedagógico: Desafios de elaboração e implementação em escolas da rede Municipal de Ensino de Chapecó – SC*. Joaçaba, SC: Editora do Autor, 2012.

THIESEN, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. *PerCursos*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007.

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléia Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 37, jul./set. 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. *Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, p. 337-348, set. 2011/mar. 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JANES TEREZINHA CEREZER KÖHNLEIN - Mestre em Educação pela IPLAC/UNOESC (2000) convalidado pela Universidade de Passo Fundo (2006). Possui graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1995). É Professora titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação especial, políticas educacionais. Coordenadora das atividades de Assessoria Pedagógica desenvolvidas pelo setor de Extensão da Unoesc - Campus de São Miguel do Oeste. Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2510804655598778>.

JANETE PALÚ - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” (UFPR) e do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE-UFFS). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Professora de História e Assistente Técnica Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7193337421845162>.

LEANDRO MAYER - Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Licenciado em Filosofia (PUC-RS). Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA PÚBLICA

DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

A obra atenta para um continuum em relação ao cumprimento das metas educacionais desse decênio, em especial a prática da gestão democrática e participativa nos espaços escolares, pontuando elementos norteadores para a gestão e democratização da escola.

Observamos que vários movimentos têm adentrado o campo educacional, na perspectiva de instituir diferentes formas de gestão, em especial as não democráticas, que de certo modo desafiam a escola a refletir e posicionar-se diante do cenário.

Janes Terezinha Cerezer Köhnlein



EDITORA
SCHREIBEN