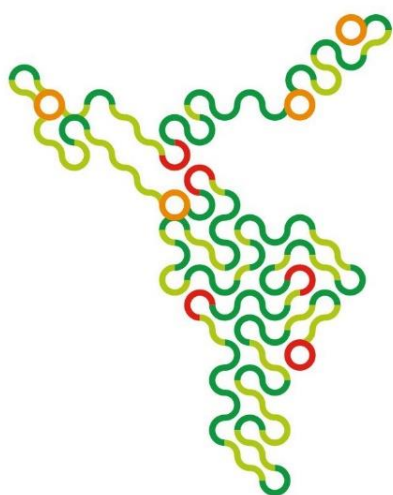




ANAIIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

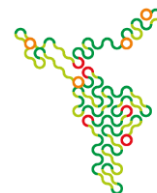


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica





Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TRABALHOS

AS ROTINAS DA BUROCRATIZAÇÃO – PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E EXPEDIENTES DE GESTÃO (SANTA CATARINA, 1935 – 1938).....	3
Carolina Cechella Philippi	
GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE CASTELO DO PIAUÍ: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO AYRTON SENNA.....	12
Ernandes Soares Araujo; Raimunda Alves Melo; Antonia Dalva França Carvalho	
UMA PERSPECTIVA ESPACIAL PARA AS AÇÕES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - IFFAR.....	24
Elis Angela Botton; Arthur Breno Stürmer	
A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA OFICIALIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	35
Marilda Merência Rodrigues; Jean Franco Mendes Calegari	
PLANOS DECENAIIS DE EDUCAÇÃO: QUAL O CENÁRIO ATUAL?.....	47
Graciene Rocha de Jesus Guimarães; Nataly Farias de Goes; Cristiane Regina Dourado Vasconcelos	
GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: AS INSTÂNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	56
Arthur Breno Stürmer; Elis Angela Botton	
OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS	64
Letícia de Lima Borges	
COMPREENDER A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ESCOLAR, SIGNIFICA PENSAR A RAZÃO DO SUCESSO: UMA MUDANÇA METODOLÓGICA NOS ESTUDOS DA EVASÃO, PROPOSTA PELO NÚCLEO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFSC-CÂMPUS CRICIÚMA.	76
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues; Lucas Mondardo Cunico; Marcos Luis Grams	
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL(CEI) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA.....	83
Raquel Maria Bortone Fermi	
PRÁTICAS ESCOLARES NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO: GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE SOCIAL EM FOCO.....	93
José Expedito de Jesus Junior; Nadia Hage Fialho	
SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	102
Marcia Florencio de Souza	



AS ROTINAS DA BUROCRATIZAÇÃO – PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E EXPEDIENTES DE GESTÃO (SANTA CATARINA, 1935 – 1938)

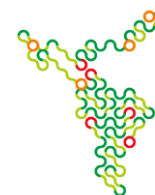
Carolina Cechella Philippi¹

Resumo: Este artigo tematiza as rotinas administrativas no Departamento de Educação de Santa Catarina entre 1935 e 1938. Para tanto são retomados ofícios expedidos por seu diretor, Luiz Trindade. O objetivo é relacionar as práticas operacionalizadas a partir desse lugar de gestão com o momento vivido nacionalmente no âmbito da administração pública. Para além disso, pretende perceber as manobras administrativas enquanto *práticas* (CERTEAU, 2009; 1985), assinalando para a movimentação dos sujeitos políticos em meio à maquinaria burocrática. Entende, portanto, os processos envolvidos na gestão da instrução pública como decorrentes de práticas sociais e articula os expedientes de administração e gestão a lugares de mando socialmente construídos. Retoma as ponderações de Formosinho (2008; 2007) quando, ao analisar a articulação de meios práticos a meios legais, se aprofunda no estudo da *pedagogia burocrática*. Ainda na temática educacional, Paulilo (2015, p. 85 – 158) avança no entendimento da organização de quadros técnicos da educação como resultado de estratégias administrativas diversas. Neste artigo interessou rastrear as práticas percebidas em meio à maquinaria burocrática, entendendo a gestão educacional como campo de conhecimento e prática social. Traça, por fim, suas conclusões ao listar as práticas percebidas e seus encaminhamentos, e a forma como se articulam em meio à gestão burocrática da instrução pública no período.

Palavras-chave: Reforma da instrução pública; política educacional; práticas de gestão.

Abstract: This article broaches the administrative routines in the Department of Education of Santa Catarina (a Brazilian state) from 1935 to 1938. For this purpose, letters signed by its then director, Luiz Trindade, were analyzed. The goal is to link operational practices originated from this management placement to the public administration momentum in a national context. Furthermore, the article sees administrative maneuvers as *practices* (Certeau, 2009; 1985) with an eye to the movement of political subjects within the bureaucratic machine. Thus, it recognizes that processes concerning public instruction result of social practices, and expedients of management as related to socially constructed power positions. It returns to the elaboration of Formosinho (2008; 2007), who analyzed the link between practical and legal means by deepening the study of *bureaucratic pedagogy*. Also within the area of education, Paulilo (2015, p. 58-158) furthers the understanding of educational technical frameworks as resulting of several administrative strategies. The article aims to track down the practices found within the bureaucratic machinery, considering educational management as a field of knowledge and a social practice. Finally, it maps its conclusions by listing the practices found, their referrals and the way they can be related within the bureaucratic management of public instruction in the time.

¹ Doutoranda – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Instituição financiadora: CNPq.



Keywords: Reform of public instruction; educational policy; management practices.

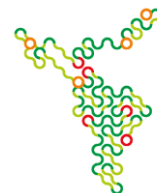
O Departamento de Educação de Santa Catarina foi estruturado pelo decreto lei de número 713, de 1935. Trata-se de um aparelho autônomo no interior do estado que abarca serviços técnicos e administrativos referentes à instrução. Sua estrutura é composta por subdiretorias diversas, das quais se destacam a subdiretoria administrativa e técnica (SANTA CATARINA, 1935). Através dele reestruturou-se também a Escola Normal, que passa a se chamar Instituto de Educação. Compunham sua estrutura: Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada, Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária, Escola Normal Superior Vocacional. (Ibidem).

Luiz Sanches Bezerra da Trindade¹, diretor do Departamento de Educação catarinense entre 1935 e 1938, não era um novato na burocracia local. Assinou, não raras vezes, entre os anos de 1927 e 1929 as circulares da Diretoria Geral da Instrução Pública. Nestas o fazia na condição de “Diretor da Instrução Interino”, sendo por vezes substituído por Henrique Fontes, Antônio Mâncio e Manoel da Nóbrega. É em fevereiro de 1930 que assina efetivamente sua primeira circular na qualidade de Diretor da Instrução Pública. O mesmo permaneceu no cargo nos momentos de reestruturação desta Diretoria, que culminou na criação do Departamento de Educação de Santa Catarina.

O período é tratado na historiografia como início da Reforma Trindade². Para Fiori (1975, p. 145 – 147) nesse momento ocorreram alterações na filosofia e política educacionais, acarretando em uma nova Reforma do Ensino Público. É também ponto recorrente na historiografia a apresentação dessa reorganização estrutural da instrução e o entendimento desta como forma de burocratização da instrução pública (FIORI, 1975; MOREIRA, 1954). Neste sentido, Schweitzer (2008, p. 54 – 63) centra sua análise no aparelhamento burocrático do Departamento de Educação. A autora observa uma dinâmica crescente em direção a uma organização complexa. Para ela, a estratificação do órgão em subdiretorias cerca a gestão do espaço escolar.

¹ Luiz Sanches Bezerra da era catarinense, formado no Ginásio da Capital. Iniciou a carreira no Grupo Escolar Jerônimo Coelho (Laguna). Em 1926 assumiu cargo de Inspetor Escolar e exerceu funções técnicas na Diretoria de Instrução Pública (FIORI, 1975, p. 147 – 148). Em 1930 foi nomeado Diretor da Instrução e dirigiu o Departamento de Educação entre 1935 e 1938.

² A “Santíssima Trindade” da educação catarinense era constituída por Luiz Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa. Foi também devido a essa denominação que a Reforma da Instrução Pública ficou conhecida como “Reforma Trindade” (FIORI, 1975, p. 149).

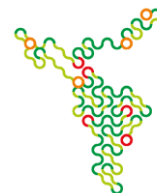


Para escrita deste artigo, a burocratização foi entendida como uma forma de organização das práticas. Ela se dá respeitando uma estrutura departamental, mas não se reduz a ela já que depende da movimentação dos sujeitos políticos. Assinalar as rotinas da burocratização é tematizar os expedientes acionados para a gestão burocrática da instrução pública catarinense. Para isso foi composta uma série documental de 299 ofícios expedidos por Luiz Trindade, diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina, entre 1935 e 1938. O recorte temporal foi operacionalizado tendo como marco inicial a criação do departamento e, como marco final, o afastamento de Luiz Trindade de seu cargo de chefia. Cabe, portanto, ressaltar: ao operacionalizar o estudo das práticas, não é buscada a aproximação com uma trajetória profissional de um gestor específico. Interessa, da maneira como informa Formosinho (2008, p. 5 - 16), perspectivar as decisões do ponto de vista das ações políticas. Para tanto é necessário rastrear os vestígios de suas ações em meio à estrutura organizacional à qual estava articulado.

“Saúde e Fraternidade!”

Conforme Diana Vidal (2007, p. 11 – 24), as iniciativas de Reforma da Instrução Pública devem ser estudadas através da decomposição de suas práticas. A autora sublinha a necessária ênfase nas mudanças percebidas nos fazeres ordinários da escola através da sedimentação de práticas que se demonstram eficientes na gerência de seus conflitos. Esta dimensão pode antecipar iniciativas que são posteriormente apropriadas nas reformas do ensino. Sendo assim, ao analisar sua implantação é necessário decompor suas propostas, entendendo que elas são constituídas no jogo das representações correntes sobre a instituição escolar e sua atuação. Cabe enfim perguntar-se: o que estes litígios revelam do funcionamento burocrático e do lugar social da instituição escolar? Estes postulados teóricos dialogam com a postura metodológica que valida o estudo do desvio (CERTEAU, 2002), da singularidade, e destes e sua relação com a regularidade percebida na série documental. Porém, vale o lembrete: ao tematizar rotinas e expedientes burocráticos e de gestão da instrução pública, são analisadas as *estratégias* (CERTEAU, 2009). Esse recorte se sustenta já que a maquinaria burocrática confere a essas práticas um lugar que lhes é próprio.

Esse entendimento coaduna com o de Formosinho (Ibidem) quando trata da constituição de uma *pedagogia burocrática*. Ele considera e perspectiva as decisões do ponto de vista da ação política, distinguindo aquelas encabeçadas por gestores, aquelas tomadas na base, e as que são



mobilizadas por chefias intermediárias. Da forma como entende a ação burocrática de administração da educação, passa a imperar um modelo de decisão no qual um autor anônimo é separado de seu local para que haja uniformidade e impessoalidade. Essa é uma das formas de ajuste de meios práticos a meios legais e também de legitimação. O autor anônimo então veiculado tenta aproximação com a prática escolar à medida que se articula com a lógica de sua burocratização (Ibidem).

A tematização das práticas aproxima essa abordagem daquela proposta por Michel de Certeau (2009). Esse entendimento permite perceber a forma como o modelo proposto de gestão educacional lida com uma exterioridade por meio de um tipo específico de saber e como o veicula. Trata-se de um lugar de gestão imbuído de uma autoridade, possuindo uma lógica de ação entendida como uma *estratégia* (CERTEAU, 2009, p. 91 - 108).

A constituição de um lugar burocrático de gestão da instrução pública se dá através da organização sistemática das práticas que a alicerçam. A burocratização envolve a organização de rotinas específicas, às quais se articulam as práticas administrativas e os expedientes de gestão. Para sustentar esse entendimento foi necessária a organização de série documental composta por ofícios expedidos pelo Departamento de Educação desde a sua fundação (1935) até a criação da Superintendência Geral de Ensino (1938).

Luiz Trindade **expediu**, como diretor do Departamento de Educação, pouco menos de 300 ofícios. Todos concentraram-se, segundo amostra documental mobilizada, em 1935. O **recebimento** de ofícios mostrou-se mais contínuo: em 1935 o Departamento de Educação recebeu 13 ofícios, expedidos por professores e diretores de unidades escolares. Em 1936, 1937 e 1938 recebeu 129, 230 e 185 ofícios, respectivamente. Eles foram expedidos majoritariamente por diretores de escolas espalhadas pelo estado. A exceção a esse padrão é perceptível nos ofícios recebidos no ano de 1938, quando seu remetente principal foi o Secretário dos Negócios do Interior e Justiça.

A série de ofícios expedidos e recebidos pelo Departamento de Educação foi organizada após consulta ao Arquivo Público de Santa Catarina. Lá, receberam organização de acordo com os cargos de seus remetentes e destinatários. Posteriormente receberam também uma organização de acordo com o ano de expedição ou recebimento. Para escrita deste artigo, interessou reorganizar a série de acordo com o levantamento das práticas. O rastreamento das operações dos sujeitos que os encaminharam é possível com o acesso e organização de uma série documental longa, que faz perceber a movimentação dos sujeitos políticos. Após essa movimentação metodológica é possível



listar as operações percebidas e articulá-las aos sujeitos políticos que as engendraram. Vale, ainda nesta toada, ressaltar: para isso foi vital entender a forma como eles se articularam à estrutura burocrática da instrução.

O gerenciamento das ações

Luiz Trindade teve vínculos com o serviço de inspetoria ao longo de sua carreira funcional. Constantemente citado pelos diretores da instrução anteriores, deslocou-se por diferentes circunscrições e emitiu pareceres e relatórios diversos. Uma vez empossado como diretor passou a assinar os ofícios expedidos pela Diretoria.

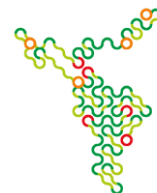
Os documentos acessados nesta pesquisa deram a ver dois anos de sua gestão: 1933³ e 1935. A série de ofícios expedidos em 1935 teve um destinatário comum: o inspetor da 1ª circunscrição, Antônio Lúcio⁴. Nela foram encaminhados decretos e informados seus procedimentos e deliberações, na qualidade de Diretor do Departamento de Educação. A despeito da assepsia da documentação levantada, na gestão de Luiz Trindade foram propostas reorganizações fulcrais para a operacionalização dos serviços de inspetoria. É nela que são criadas cinco novas circunscrições, cuja fundação foi defendida em memorial encaminhado à Secretaria dos Negócios do Interior e Justiça em 1936 (TRINDADE, 1936, p. 27 – 37):

É verdade incontestável que o número de inspetorias que atualmente existe não soluciona a parte mais importante da fiscalização do ensino, mormente nas zonas de intensa colonização estrangeira.

Isto, simplesmente, porque o número de unidades escolares a cargo do inspetor é tal que impossível haver uma fiscalização eficiente, pudesse regularizar anomalias existentes, em que a burla ao cumprimento das nossas leis de ensino é fato corriqueiro e banal, sem que possamos sanar esta irregularidade, com grave prejuízo a nossa nacionalidade visto que o elemento principal – o inspetor – é escasso (TRINDADE, 1936, p. 28).

³ Neste ano Luiz Trindade ocupou cargo de chefia da Diretoria Geral da Instrução Pública.

⁴ Antônio Lúcio foi diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho. Passa a atuar, via comissão, na inspetoria da 4ª circunscrição escolar. Em menos de dois anos é removido para a 1ª circunscrição, com sede na capital do Estado. Já no início de 1936 é também o inspetor Antônio Lúcio que dirige e publica continuamente na *Revista de Educação* do estado (informações levantadas pela leitura da série de ofícios expedidos e da *Revista de Educação*).



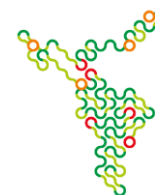
Demonstra, através de estatísticas referentes a 1ª circunscrição, a inoperância do serviço de inspeção da forma como se montava. Para isso cita o número de unidades escolares por circunscrição e de dias úteis para inspeção:

[...] vamos que o inspetor visitará toda a sua circunscrição em um período de dois a três anos. [...] na verdade uma inspeção improfícua, falhando completamente, **pois é axioma hodiernamente que a inspeção é a alma de todo o aparelho educacional** [grifo meu]. Ela, que é um trabalho tão importante como o da própria função escolar, visto que sem fiscalização constante não se pode imprimir orientação pedagógica (Ibidem).

Expondo condições de trabalho e enaltecendo a importância da inspetoria, Luiz Trindade tece seus argumentos em favor da criação das novas circunscrições escolares. E o faz apoiado em estatísticas que cita constantemente no texto de seu memorial. A vasta comunicação rastreada com o então inspetor Antônio Lúcio faz ver a importância conferida ao seu exercício para o funcionamento da maquinaria burocrática da instrução pública. Ao longo dos quase trezentos comunicados, dedicou-se ao envio de portarias e decretos, bem como a comunicação acerca de seus despachos. Eles ilustram a centralidade da inspetoria para o trânsito dessas informações e também o papel do Diretor do Ensino no gerenciamento de suas ações.

As práticas de levantamento orçamentário foram também perenes na série de ofícios analisado. Duas novas rotinas figuram em torno delas na gestão da Luiz Trindade. Em 11 de setembro de 1933, solicita ao Secretário do Interior e Justiça autorização para uso do valor da caderneta de poupança da Diretoria da Instrução. Esta, deixada por Henrique Fontes, seria usada para comprar um duplicador, necessário para a confecção de circulares. Além da novidade acerca da existência deste fundo de reserva da repartição, vale a ênfase na centralidade da expedição de circulares. Da maneira como aqui se entende, Luiz Sanches Bezerra da Trindade optou por operar pelo seu envio devido a maior circulação que estas possuíam junto ao professorado e aos demais membros da burocracia educacional. Esse perfil de atuação se manteve quando a Diretoria da Instrução foi reorganizada, tornando-se o Departamento de Educação catarinense. A expedição constante de circulares para inspetores e professores é importante para constituição de seu local estratégico de mando: ao expedir informações, gerencia as ações dos sujeitos.

Há também outra demanda orçamentária, antes não avultada: quando solicitado um pedido de exoneração de docente, encaminhado pelo Diretor do Ensino ao Secretário do Interior e Justiça, o



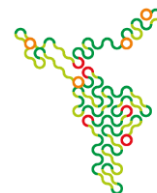
primeiro exigia, via ofício, a elaboração do inventário da instituição. Para operacionalizar a saída de qualquer professor público estadual era, pois, preciso listar todos os bens constantes na escola. O inventário de seus itens passou a ser parte dos protocolos burocráticos para a exoneração de docentes. Ele faz ver a forma como essa etapa da carreira funcional do magistério se ligava ao Departamento de Educação. Da forma como aqui se entende, o professor tornou-se responsável pelo zelo do mobiliário e material escolar à medida que o seu fornecimento e orçamento tornou-se função do Departamento.

Essas novas funções articulavam-se com novas exigências burocráticas aos docentes e inspetores, Alterava-se aos poucos a alçada da instituição escolar pública; à medida que aparelhava sua inspeção, crescia seu raio de atuação e, por conseguinte, era demandado seu crescente aparelhamento. Foi esse movimento que configurou a estrutura burocrática da instrução pública catarinense. Não se trata de entender práticas como diretamente proporcionais, mas de caracterizá-las como operações e assinalar que elas se articulam e se tangenciam.

A crescente ênfase nas práticas de orçamento não oblitera a centralidade do serviço de inspeção, sobretudo com funções de controle. Em ofícios expedidos em 1933 e 1935, Luiz Sanches Bezerra da Trindade noticiou aos inspetores João dos Santos Areão e Antônio Lúcio despachos e procedimentos diversos. Permanece o papel do Diretor da Instrução e do Departamento de Educação como mediador da informação em meio a distribuição hierárquica de cargos. Mas cabe destacar: as práticas que mobilizaram a emulação docente perpassaram pela concessão de gratificações e pelo aumento dos vencimentos; dependiam, por outro lado, de pareceres e relatórios de membros da inspetoria. À crescente complexificação corresponde, em diferentes nuances, a mudança dos dispositivos de controle do professorado.

Considerações finais

Entender a burocracia como uma forma própria de organizar as práticas permite perceber as suas rotinas. Estas, acessadas através de uma série de quase trezentos ofícios expedidos, assinalam para a reorganização de algumas operações já percebidas anteriormente. São elas: as práticas de registro e levantamento orçamentário e de fiscalização da atividade docente. Ambas se alicerçam no exercício constante da inspetoria – daí, portanto, a centralidade no seu aparelhamento. Esse movimento também conversa com algumas alterações na representação acerca das funções sociais da



escola: a ênfase na obrigatoriedade escolar e a preocupação crescente em entender a instrução como veículo de nacionalização tornaram a escola um ambiente mais visado.

Concomitantemente, o aparelhamento da instituição escolar passou a ser alçada do Departamento de Educação. Ao longo do recorte temporal abarcado nesta pesquisa, foram inúmeros os pedidos de envio de materiais para uso didático e mobiliário. À medida que essas práticas tornavam-se responsabilidade departamental, engatilhou-se uma série de procedimentos padrão de levantamento orçamentário e registro de seu uso. Nesse movimento foram gestadas novas demandas aos docentes: o registro acerca do aparelhamento da escola regida, via inventário, foi um dispositivo de controle da atividade docente e também de registro de sua movimentação funcional. A essa prática somaram-se outras, da emulação à represália, vinculadas à concessão ou não de gratificações e incentivos orçamentários. Paulatinamente, o enquadramento funcional da carreira docente conversava com seu registro orçamentário.

O engatilhamento das práticas faz ver, nesse esforço de análise, a reorganização de operações burocráticas. Elas ultrapassaram, pois, a reorganização departamental, já que mobilizaram sujeitos políticos diversos. Entender a burocracia como uma forma de operar em meio aos expedientes de gestão faz ver a forma como ela se constituiu um local estratégico de gestão do ensino. Ao mesmo tempo, assinala para os mecanismos que foram engendrados para constituir uma representação social legítima da instrução escolarizada.

Fontes

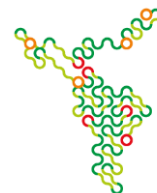
SANTA CATARINA. **Decreto 713**, de 5 de janeiro de 1935. Florianópolis, 1935.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002. Pág. 65 – 110.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (Anais do Encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3 – 19.



FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis, SC: Secretaria da Educação, 1975.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Anônimo do século XX – a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Pág. 293 – 328.

MOREIRA, João Roberto. **A Educação em Santa Catarina**. Rio de Janeiro: MEC/ INEP, 1954.

PAULILO, André Luiz. **Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção**: Rio de Janeiro, 1922-1935. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

VIDAL, Diana. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927 – 1930). **Educação em Foco**. Março/ Agosto de 2007. Juiz de Fora, pág. 11 – 24.



GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE CASTELO DO PIAUÍ: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO AYRTON SENNA

Ernandes Soares Araujo ¹
Raimunda Alves Melo ²
Antonia Dalva França Carvalho ³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a inovação da política educacional do município de Castelo do Piauí. A pesquisa foi realizada por meio da análise documental de relatórios da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da minuta dos Programas Educacionais do Instituto Ayrton Senna (Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota 10) e da aplicação de questionário com dois coordenadores institucionais desses programas. Os resultados apontam os programas educacionais do Instituto Ayrton Senna contribuíram com inovações que estruturaram a política educacional desse município, que articulada a um trabalho em rede, conseguiram dar respostas positivas na área da educação. O trabalho desenvolvido, além de melhorar consideravelmente a qualidade do ensino, assegurando a aprendizagem, contribuiu ainda para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que priorizam o direito de aprender de crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Inovação. Política Educacional. Ensino

Astract: This article aims to discuss the contributions of the educational programs of the Instituto Ayrton Senna (IAS) for the innovation of educational policy of the municipality of Castelo do Piauí. The survey was conducted by means of documental analysis of reports from the City Department of education (SEMED), of the draft of the educational programs of the Instituto Ayrton Senna (Brazil Accelerates, Binds, circuit champion and Management Note 10) and the application of questionnaire with two institutional coordinators of these programs. The results show the Ayrton Senna Institute educational programs have contributed to innovations that have structured educational policy of this municipality, which articulated a networking, managed to give positive responses in the area of education. The work, in addition to greatly improve the quality of education, ensuring the learning, also contributed to the development of innovative pedagogical practices that prioritize the right to learn of children, adolescents and young people.

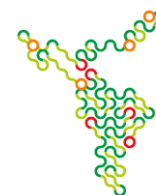
Keywords: Innovation. Educational Policy. Teaching

1 Considerações iniciais

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da Educação Básica. E-mail: ernandesernandes@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: adalca@uol.com.br

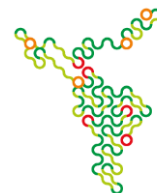


Nos últimos anos tem-se discutido bastante sobre a participação de instituições externas de cunho não governamental no delineamento e ou implementação de políticas educacionais em Estados e Municípios. Essas parcerias, geralmente, são firmadas por meio da disponibilização de tecnologias educacionais que objetivam dar respostas aos principais desafios das redes de ensino, contemplam inovações educativas que priorizam desde a produção de novos conhecimentos, passando pelo desenho de modelos pedagógicos, de gestão, de avaliação, até a sua operacionalização nos sistemas educativos.

No rol dessas discussões, existem seguimentos que se manifestam contra, principalmente as Instituições de Ensino Superior, alegando que a implementação desses programas e projetos contribuem para descaracterização da política educacional, por meio da imposição de um projeto curricular que desconsidera as necessidades educacionais locais, tirando dos docentes a responsabilidade pela elaboração de proposta de trabalho própria, pautada na construção de práticas conscientes para além do saber fazer. Alegam ainda que os “pacotes inovadores” oferecidos por estas instituições impõe um modelo de sucesso e eficiência curricular, de formação de professores para o uso adequado dos materiais e para o cumprimento do projeto educacional imposto, ferindo a autonomia dos sistemas de ensino e de seus professores.

Contudo, existem também aqueles seguimentos que se manifestam a favor dessas parcerias, e não são poucos. Seus argumentos partem do cenário de onde atuam, geralmente caracterizado pela escassez de orientações e propostas curriculares e metodológicas que subsidiem a prática educativa. Afirmam que a realização de parcerias com instituições não governamentais, como é o Instituto caso do Ayrton Senna (IAS), contribuem significativamente para a reorganização da política educacional por meio da implementação de programas educacionais inovadores que abarcam eixos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade: formação de educadores, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, orientações curriculares, que se materializam através de soluções educacionais concretas, que conferem um olhar completo ao processo educativo.

É nesse segundo seguimento que se insere os educadores de Castelo do Piauí, município situado na região Centro-Norte, área do Semiárido, a 184 Km da capital Teresina (PI). Possui 18.336 mil habitantes que sobrevivem da agricultura, pecuária, comércio e serviço público. A sua realidade, aparentemente, não é diferente dos demais municípios. No entanto, tem se destacado no cenário estadual e nacional como referência em políticas educacionais e trabalho em rede. Recebeu média 6,0



aferida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2015. A aprovação escolar do sistema de ensino é de 95% e o abandono escolar foi abolido das escolas municipais desde 2013.

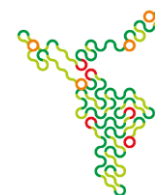
Estamos, portanto, diante da necessidade de ampliarmos as discussões sobre a importância das inovações educacionais para a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, as questões que embasam a presente investigação são: o que consideramos como inovações educacionais? Quais as contribuições dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna para a inovação das políticas educacionais em Castelo do Piauí? Como estas inovações contribuíram para a melhoria dos indicadores educacionais?

Partimos do princípio de que esses resultados são frutos, entre outras questões, da inovação das práticas de ensino propostas por meio das políticas educacionais adotadas pelo município, neste sentido, as políticas públicas são instrumentos adequados para enfrentar o ranço cultural vinculado ao predomínio das ações de curto prazo, de experimentações efêmeras, instantâneas. No âmbito da educação, o seu objetivo é o atendimento ao direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, ao longo da vida, o que encontra fundamento nos documentos legais brasileiros. (FERNANDES, 2007).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos pesquisa documental que, segundo Gil (2011), apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Também realizamos análise documental dos relatórios da Secretaria Municipal de Educação e da minuta dos Programas Educacionais do Instituto Ayrton Senna (Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota 10).

2 A construção de uma trajetória de inovação e sucesso: desafios superados

Em 2006, um acontecimento foi decisivo para a reorganização da política educacional do município de Castelo do Piauí: a realização da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Naquela época, segundo os interlocutores desse estudo, existia grande interesse dos gestores públicos e educadores em melhorar a qualidade da educação, no entanto, não sabiam como fazer. Essa realidade, ainda hoje, não difere de muitas outras espalhadas pela imensa extensão territorial brasileira, marcada pelas desigualdades sociais que se fazem presente também no cenário educacional.



Na verdade, a sociedade brasileira vem passando por rápidas transformações ocasionadas pelos avanços tecnológicos, nos meios de comunicação, na economia, na sociedade, no mercado de trabalho, incidindo com bastante força na escola, aumentando os desafios de torná-la um espaço de aprendizagem e de formação para a cidadania. A essas transformações acrescenta-se, ainda, a ampliação do acesso à escola e a consequente diversificação de culturas, espaço que vem se reconfigurando pelo surgimento de novos sujeitos escolares, de novas demandas e propostas educacionais (MELO; COSTA, 2014).

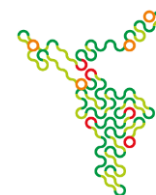
É nesse cenário de mudanças, incertezas, conflitos e desafios que atuam os educadores e gestores públicos, em diferentes linhas de trabalho. Deles, se exige cada vez mais responsabilidades e competências para atuação frente as demandas educacionais. Por outro lado, falta-lhes condições de trabalho: formação inicial e continuada, orientações curriculares e metodológicas, materiais didáticos e pedagógicos que correspondam as necessidades do alunado, escassez de recurso, entre outros. Enfim, a organização de uma política educacional que dê subsídio ao trabalho que desenvolvem.

Nessa complexidade o Instituto Ayrton Senna se apresenta como um parceiro forte, atuando por meios da disponibilização de tecnologias educacionais inovadoras que contribuem para a superação dos desafios que impedem o alcance da qualidade necessária a educação pública, assegurada quando o aluno tem o seu direito de aprender em cada série cursada e quando estas aprendizagens são significativas, seja do ponto de vista do educando, do educador e ou da sociedade na qual ele está inserido.

Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. A sua missão é desenvolver o ser humano por inteiro, preparando para a vida no século 21 em todas as suas dimensões. Atua em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir políticas e práticas educacionais baseadas em evidências¹.

Segundo os interlocutores do estudo, a parceria com o IAS foi fundamental para a reorganização da política educacional, um processo de ressignificação das práticas educativas e processos de gestão que partiu da identificação dos principais desafios pelos gestores e educadores

¹ Informações obtidas por meio do Site: senna.globo.com/.../programas/programas_gestaonota10.asp



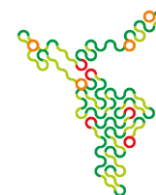
(diagnóstico anual da Rede de Educação Municipal), de orientações para o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo (Plano de Trabalho), da formação dos educadores objetivando o fortalecimento da prática educativa e a produção de conhecimentos para o avanço da qualidade da educação e da disponibilização de programas educacionais inovadores cujo desenho operacional e pedagógico oferece condições concretas para a aprendizagem dos alunos (Programa Gestão Nota 10, Programa Circuito Campeão, Programa Acelera Brasil, Programa Se Liga e Fórmula do Sucesso).

Conforme já mencionado, em 2006, o município de Castelo do Piauí passava por grandes dificuldades na área educacional. Embora, a parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) tivesse assegurado a formação inicial para maioria dos professores, que até aquele momento eram leigos, esses processos formativos “aligeirados” não haviam contribuído significativamente para uma prática educativa capaz de dá conta das demandas da sala de aula. Essa deficiência, aliada a um modelo de gestão tradicional e arcaico resultava em fracasso escolar, evidenciado pelos dados de rendimento. Naquele ano, conforme dados de relatório da Secretaria Municipal de Educação (2006-2015), os índices de distorção de idade-série eram superior a 68%, fruto de um índice de reprovação e abandono que eram de 23% e 8%, respectivamente. Essas evidência encontram respaldo nas falas dos educadores do município:

Muitos professores até possuíam cursos superior, todavia só a teoria não evolui a educação, isso era motivo de preocupação para o gestor municipal, que sempre se preocupava com os baixos índices da educação do município (FRANCISCA DAS CHAGAS DO MONTE BELO – COORDENADORA DO ACELERA BRASIL E SE LIGA).

A implantação do IAS na educação pública de Castelo do Piauí foi de suma importância para a qualidade do ensino e a aprendizagem que temos hoje. Inicialmente tínhamos uma distorção de idade/série muito grande, muitas crianças frequentavam as escolas, mas continuavam com um déficit na sua alfabetização, e isso tinha como consequência a reprovação no final do ano letivo (EDIMILSON PEREIRA DE ARAÚJO – SUPERINTENDENTE DOS PROGRAMAS GESTÃO NOTA 10 E CIRCUITO CAMPEÃO).

Foi diante dessa situação, que a Secretária de Educação, daquele período, decidiu buscar apoio externo que pudesse contribuir para a superação dessas problemáticas. Selada a parceria com o Instituto Ayrton Senna, decidiram inicialmente pela implantação dos Programas Se Liga e Acelera Brasil. A esse respeito Hernández et al (2000, p. 29) afirma que: “inovação é uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes”. Implica dizer que a



implantação de prática inovadoras não nascem do acaso, mas da necessidade de melhorar, de aperfeiçoar, de obter melhores resultados, como aconteceu em Castelo do Piauí.

O Se Liga é um programa emergencial que atua para combater o analfabetismo nos primeiros anos do ensino fundamental. O seu objetivo é alfabetizar crianças que repetem de ano porque não sabem ler nem escrever. Assim, elas podem frequentar o Acelera Brasil e depois retornar à rede regular. O Acelera Brasil tem como meta regularizar o fluxo escolar, de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao aluno a correção da sua defasagem idade-série no período de um ano letivo².

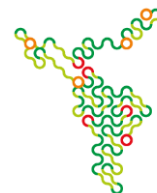
A implementação desses dois programas foi de fundamental importância para a iniciação de novas práticas pedagógicas focadas no sucesso dos alunos e em um esforço conjunto da comunidade escolar e local objetivando assegurar a aprendizagem dos mesmos. Contudo, muitos desafios surgiram no primeiro ano de execução, entre eles, a resistência de alguns professores e gestores escolares, que por meio de práticas excludentes cristalizadas resistiam à proposta dos programas, ao cumprimento da carga horária estabelecida, ao trabalho com matrizes de habilidades, entre outros, conforme relatam os interlocutores do estudo:

Passamos por muitos desafios, não foi um trabalho fácil até chegarmos a conseguir uma nota 6.0 do IDEB no ensino fundamental I, primeiramente aceitação dos professores, resistiram bastante a nova metodologia de trabalho do IAS, principalmente a carga horária de 200 dias letivos distribuídos em 800 horas de efetivo trabalho, um planejamento pautado nas matrizes de habilidades e não só o uso do livro didático fornecido pelo MEC (FRANCISCA DA CHAGAS DO MONTE BELO – COORDENADORA DO PROGRAMA ACELERA BRASIL E SE LIGA).

Ao meu ver, a maior dificuldade superada foi aceitação do programa por parte dos professores, pois no início dos mesmos, muitos profissionais não aderiram a proposta, pois era uma ferramenta de trabalho nova e por conta do novo, muitos não queriam mudar. E o programa mostrou sua eficácia na gestão de organização dos professores e gestão de aprendizagem (JAQUELINE FRANCO MIRANDA – GESTORA ESCOLAR).

Sobre a aceitação das inovações educacionais por parte dos educadores, Ericone (2002, p. 43) corrobora afirmando que “não é a apresentação de uma nova ideia que provoca mudança; é preciso estar-se convencido de que a nova é, de alguma forma melhor que a anterior”. Dessa forma, a adoção de inovações, bem como a mudança da prática pedagógica são processos vagarosos, que implicam na

² Informações obtidas por meio do Site: senna.globo.com/.../programas/programas_gestaonota10.asp



reaprendizagem dos saberes docentes, principalmente os saberes pedagógicos, construídos na prática cotidiana, a partir do exercício da docência. Melhorar a prática educativa implica na disponibilidade do professor em se colocar a favor da mudança.

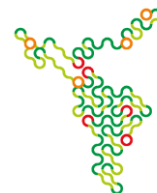
Segundo os interlocutores desse estudo, outras dificuldades se referiam a falta de participação da família na escola; a desestrutura familiar e o impacto dos problemas sociais na vida das crianças. Esses problemas foram amenizados na medida em que as equipes responsáveis pela coordenação e gerenciamento dos programas mantiveram-se firmes nos propósitos acordados, realizaram processos de formação continuada em que os educadores puderam refletir sobre suas responsabilidades, sobre a prática docente, a metodologia, entre outros aspectos.

Ressaltam que outra importante ação foi a realização de parceria com outros órgãos e instituições que passaram a atuar de forma mais expressiva no atendimento das demandas das famílias e das crianças, como a Secretaria Municipal de Saúde, o Conselho Tutelar, a Secretaria de Assistência Social, entre outras. A propósito, House (1988) esclarece que as inovações educacionais possuem caráter multimensional, pois contemplam perspectivas educativas, tecnológicas, políticas e culturais. Desse modo, ao adotar políticas inovadoras, a gestão municipal adota não apenas uma postura educadora diferente, mas também práticas, métodos e parcerias que proporcionam a educando e educadores o desenvolvimento de novas posturas políticas e culturais.

Para o enfrentamento desses problemas, o Instituto Ayrton Senna, atuou fornecendo orientações e subsídios formativos, conforme revela o Superintendente do Programa Gestão Nota e Circuito Campeão, Edimilson Araújo:

O IAS passou a orientar o município com estratégias de práticas pedagógicas, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos dados educacionais. Com isso, foi possível mapear aonde precisava-se intervir, de que maneira seria necessário fazer intervenção e qual programa adequado para corrigir determinadas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2007, considerando a experiência bem sucedida na implementação dos Programas Acelera Brasil e Se Liga, a equipe do Instituto Ayrton Senna disponibilizou o Programa Circuito Campeão cujo objetivo é melhorar a qualidade de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental através de processos gerenciais e pedagógicos, do acompanhamento sistemático de metas definidas para



indicadores do sucesso de alunos e redes de ensino, e do fortalecimento das unidades escolares e da Secretaria de educação³.

Com a implantação do Programa Circuito Campeão houve uma expressiva ampliação do número de crianças e educadores contemplados com a metodologia de trabalho proposta pelos Programas do Instituto Ayrton Senna. Acrescenta-se a isso o fato do Circuito Campeão atuar em linha preventiva, melhorando os índices de alfabetização, aprovação e consequentemente de correção da distorção de idade-série. Dessa forma, a política educacional passou a contemplar ações emergenciais voltadas para a correção do fluxo (Se Liga e Acelera Brasil) e ações preventivas por meio da metodologia de trabalho do Programa Circuito Campeão.

O fato é aos poucos, por meio das formações, do diálogo, do acompanhamento sistemático, os professores melhoraram a prática docente, os coordenadores pedagógicos passaram a desempenhar melhor o seu papel e as crianças passaram a aprender cada vez mais. No entanto, os gestores escolares e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação ainda não estavam plenamente envolvidos na sistemática de trabalho proposta pelos programas do Instituto Ayrton Senna. Faltava um envolvimento maior para que a educação municipal dispusesse de uma política educacional plena e de um trabalho de rede, compreendido pela pesquisadora Lück (2001 p. 21) como um sistema onde todos os elementos de um conjunto estão interligados, formando um todo organizado. “Atuar em rede é reconhecer o fato de que juntos, mediante a combinação dos nossos talentos e energia podemos construir muito mais e melhor do que isolados”.

Objetivando a superação dessa problemática e almejando a disseminação de um trabalho de rede, a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2008, o Programa Gestão Nota 10, dirigido aos gestores de educação tanto no âmbito das escolas quanto das secretarias de educação. Os seus objetivos são: elevar a qualidade da aprendizagem de forma equitativa, promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino, incluindo princípios de gestão nas quatro esferas da educação formal e fortalecer a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a secretaria de educação. Portanto, um das principais características deste programa é orientar e nortear a articulação de ações internas e externas, entre

³ Informações obtidas por meio do Site: senna.globo.com/.../programas/programas_gestaonota10.asp



secretarias e escolas propiciando as condições necessárias para uma educação de qualidade⁴, conforme relata Edimilson Araújo, Superintendente de Ensino do Programa Gestão Nota 10:

O programa Gestão Nota 10 foi implementado em 2008 em todas as escolas municipais de Castelo do Piauí e este programa ajudou na sistemática de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, no monitoramento e na análise dos dados escolares. Passamos a realizar encontros de formação e planejamento da rotina escolar mensalmente com todos os professores da rede de ensino, além de visitas mensais às salas de aulas para observar a aplicação da metodologia do programa, a interação dos alunos em suas dificuldades nas aulas. Passamos a realizar formação continuada com os coordenadores e diretores, bimestralmente com discussão de textos focados no cotidiano das nossas escolas.

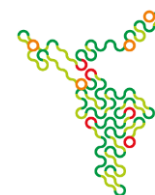
Com a implantação desses quatro programas educacionais (Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão e Gestão Nota 10) a política educacional do município de Castelo do Piauí se (re) estruturou, delineando uma metodologia de trabalho que integra articulação de ações internas (escolas) e externas (secretarias), trabalho intersetorial das Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, prática de diagnósticos como subsídio para identificação de entraves, planejamento realizado por meio da elaboração de planos de trabalho, execução e monitoramento sistemático das ações planejadas, avaliação, definição de indicadores e capacitação dos diferentes atores.

Em Castelo do Piauí, a participação da sociedade tem dimensão fundamental na experiência. O acompanhamento é realizado de forma sistemática e coletiva. Diariamente, em cada equipamento público, como escolas e unidades de saúde; mensalmente por meio de reuniões da comissão de acompanhamento dos indicadores e, anualmente, com o monitoramento do cumprimento das metas.

É importante destacar que o monitoramento é feito tanto por meio de indicadores oficiais governamentais e indicadores definidos pelos programas do Instituto Ayrton Senna (dias letivos previstos e dados, frequência de alunos e professores, livros lidos, reuniões pedagógicas, para-casa feitos, alfabetização, entre outros) como também pela atenção à qualidade das políticas públicas ofertadas. Mais do que o monitoramento de dados quantitativos, como a frequência das crianças às aulas, as equipes observam principalmente o aprendizado efetivo, e outros aspectos relacionados à saúde, a proteção e a inclusão social.

Segundo Edimilson Araújo, Superintendente de Ensino do Programa Gestão Nota 10, o Instituto Ayrton Senna, através de suas inovações educacionais, sugestões pedagógica,

⁴ Informações obtidas por meio do Site: senna.globo.com/.../programas/programas_gestaonota10.asp



acompanhamento, dentre outros, contribuiu muito para o avanço, sucesso e qualidade da educação municipal de Castelo do Piauí. Reforça que, “atualmente, contamos com escolas estruturadas, profissionais comprometidos e envolvidos com a educação, com um sistema organizado e que se destaca com premiações”.

Após a implantação dessa metodologia de trabalho em 2006, o município melhorou significativamente os seus indicadores escolares, como podemos observar nos indicadores oficiais de desempenho, conforme Tabela 01: Evolução dos Dados de Rendimento Escolar:

Tabela 01: Dados da evolução do município

Dados	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Aprovação	69%	92%	87%	90%	92%	93,6%	93%	95%	95%	95%
Reprovação	23,0%	6%	12%	9,2%	7,6%	6,2%	6,9%	5%	5%	5%
Abandono	8,0%	2%	1,8%	2,0%	1,0%	0,3%	0,6%	0%	0%	0%

Fonte: Relatório Municipal de Educação – Castelo do Piauí – 2006- 2015.

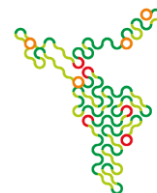
Os avanços também podem ser evidenciados por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que contabiliza os pontos obtidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil. Em cinco etapas, o Município de Castelo do Piauí obteve resultados evolutivos, conforme Tabela 02: Evolução da nota do IDEB:

Tabela 02: Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB

IDEB	2005	2007	2009	2011	2013	2015
ANOS INICIAIS	2,9	4,1	5,0	4,9	5,5	6,0
ANOS FINAIS	3,9	4,7	4,5	5,0	4,8	5,0

Fonte: Relatório Municipal de Educação – Castelo do Piauí – 2015

Apesar da política educacional de Castelo do Piauí ser uma referência para outros municípios, com resultados de aprendizagem aferidos por avaliações externas, ainda existem problemas que precisam ser superados. Alguns deles são de ordem estrutural e demandam a mobilização e formação efetiva de outras instituições educativas, como a família. São muitas as queixas dos educadores sobre a falta de participação e acompanhamento das famílias na educação das crianças, evidenciando que é



necessário investir ainda mais em programas intersetoriais que contemplem ações educativa, de geração de emprego e renda, de proteção e inclusão social.

Outra problemática diz respeito ao atual modelo estrutural e curricular delineado para os anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta fragmentada que não dialoga com os interesses e necessidades dos sujeitos. Nesta etapa da educação básica, existem dificuldades de formação e orientação dos professores, que atuando cada um em sua disciplina, não desenvolvem um trabalho interdisciplinar, coletivo e contextualizado.

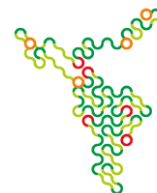
Dessa forma, é necessário continuar investindo em tecnologias educacionais que partam das reais necessidades e interesses desses sujeitos (alunos e professores), propostas que contemplem ações que ajudem os docentes na reestruturação do currículo, abarcando os diferentes tempos e espaços de formação dos alunos, o usos de diferentes tecnologias e linguagens. A implementação dessas ações passam necessariamente por processos de formação continuada específicos.

Além disso é necessário manter e melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, dando continuidade à parceria com o Instituto Ayrton Senna, e inovando em algumas áreas, de modo a favorecer o contínuo crescimento do Sistema Municipal de Educação.

3 Considerações finais

Melhorar a qualidade da educação passa necessariamente por introduzir nas organizações públicas educacionais inovadoras e de modernização das estruturas. É preciso investir mais, pois as demandas educacionais são enormes. Mas, é preciso assegurar mecanismos de controle e garantia dos investimentos e resultados, formando permanentemente as equipes das Secretarias de Educação e das escolas, assegurando condições físicas, pedagógicas e apoio intensivo para que todos os alunos possam aprender.

Cidades de pequeno porte, como Castelo do Piauí, enfrentam problemas como: falta de conhecimento por parte das equipes gestoras, de articulação das ações educacionais e locais, de diagnósticos, planejamento e gestão dos recursos. São municípios pobres e os recursos insuficientes para atender as demandas, se não houver diagnóstico para atuar na necessidade, planejamento para garantir a eficácia das ações, acompanhamento e monitoramento para garantir os resultados e avaliação das ações implantadas, a situação fica complicada. A metodologia de trabalho proposta pelo



Instituto Ayrton Senna foi um norte para a implantação de uma política educacional capaz de dar resposta as demandas educacionais.

A multiplicação da experiência de Castelo do Piauí para outros municípios implica necessariamente na disponibilidade de gestores públicos em abraçar, verdadeiramente, a parceria com o Instituto Ayrton Senna, dando condições para que os educadores possam, de fato, realizar o trabalho. É necessário ainda que as equipes de cada município construam seus próprios caminhos objetivando o alcance de uma educação de qualidade.

4 Referências

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p.39 – 66.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

HERNÁNDESZ, F. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio, Porto Alegre, ano 1, n. 4, fev./abr., 1998.

HOUSE, E. R. Três perspectivas de la innovación educacional: tecnológica, política y cultural. Revista de Educación, Madrid, n. 286, p. 5-34, 1998.

LÜCK, H. O desenvolvimento de redes escolares. Brasília: **Revista Gestão em Rede**, nº 23, set/2011, p.18-21. Também disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_desenvolvimento.pdf. Acesso em 20/06/2013.

MELO, R. A.; COSTA, A. F. M. **Educação, Saberes e práticas**: desafios educacionais de municípios piauienses na contemporaneidade. Teresina, EDUFPI, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CASTELO DO PIAUÍ. **Relatório da Política Educacional**, 2006/2015



UMA PERSPECTIVA ESPACIAL PARA AS AÇÕES INCLUSIVAS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA - IFFAR

Elis Angela Botton¹
Arthur Breno Stürmer²

Resumo: Este trabalho visa discutir a espacialidade das ações inclusivas no IFFAR do período 2009-2017. Utilizou-se de pesquisa exploratória e abordagem qualitativa sobre relatórios de gestão. A análise dos dados apoiou-se nos conceitos de espaços de controle e territorializações dissidentes. Ressalta-se que as ações inclusivas acontecem em todos os campi, sendo regulada por uma profusão de normatizações necessárias a um espaço de controle. A descentralização da gestão da Coordenação de Ações Inclusivas via núcleos inclusivos em cada campi abriu maiores possibilidades de acolhimento à diferença, diversidade e pluralidade. As ações adquiriram um caráter territorial em articulando, de modo sistemático, o apoio a grupos e comunidades invisibilizados, desempoderados, excluídos, guetificados, e os coletivos, movimentos sociais, organizações não-governamentais. Os núcleos se mostraram a parte da dinâmica de territorialização de populações em processos de resistência, representando a antítese dos espaços de controle. Tal dinâmica espacial das ações inclusivas revela-se uma consequência direta das repercussões territoriais que NAPNE, NEABI, NUGEDIS e NEGA provocam. Isso envolve o esforço pelo processo de abertura do Instituto Federal Farroupilha à luta institucional, às territorializações em resistência e o acolhimento das identidades de projeto e eventuais dissidências, bem como a valorização de brechas, contradições e margens de ação como espaços para ampliar a inclusão.

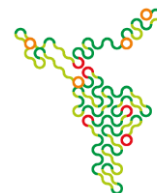
Palavras-chave: Inclusão. Espaço de Controle. Territorialização. Núcleos Inclusivos.

A SPACE PERSPECTIVE FOR INCLUSION ACTIONS AT THE FARROUPILHA FEDERAL INSTITUTE - IFFAR

Astract: This paper aims to discuss the spatiality of inclusion actions in the IFFAR of the 2009-2017 period. We used exploratory research and a qualitative approach on management reports. The analysis of the data was based on the concepts of spaces of control and dissident territorializations. It should be emphasized that inclusion actions take place on all campuses, and it is regulated by a profusion of norms necessary for a control space. The decentralization of the management of Inclusion Actions Coordination via inclusive nuclei in each campus opened up greater possibilities of acceptance of difference, diversity and plurality. The actions acquired a territorial character in articulating, in a systematic way, the support to groups and communities invisible, disempowered, excluded, guetificados, and the collective, social movements, nongovernmental organizations. The nuclei proved to be part of the dynamics of the territorialization of populations in resistance processes, representing the antithesis of control spaces. Such spatial dynamics of inclusion actions are a direct consequence of the territorial repercussions generated by the inclusion nuclei. This

¹ Docente do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), doutoranda na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen-RS, Brasil.

² Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), doutorando na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil.



involves the effort to open up the Farroupilha Federal Institute to the institutional struggle, the territorialisation of resistance and the reception of the project identities and eventual dissent, as well as the valorization of loopholes, contradictions and margins of action as spaces to expand inclusion. **Keywords:** Inclusion. Control Space. Territorialization. Inclusion Nuclei.

Introdução

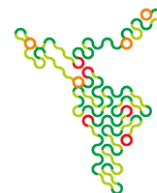
Na “época do conformismo generalizado” (CASTORIADIS, 2006), senão da nova “onda de conservadorismo neoliberal” (SOUZA, 1995) e do “la pensée unique” (RAMONET, 1995), as ações inclusivas do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR constituem-se na antítese dos *espaços de controle* (SOUZA, 2015), que não pode ser ignorada.

Segundo uma perspectiva geográfica, merece destaque quanto à sua espacialidade, visto que o espaço ocupado, usado, territorializado, enfim, modificado ou transformado é de interesse da Geografia. Espacialidade quer dizer caráter espacial do fenômeno seja ele qual for. Aqui nos debruçamos sobre as ações inclusivas de uma instituição de educação, ciência e tecnologia, dedicada à educação profissional e tecnológica. Suas ações se dão no espaço geográfico, a saber, o Rio Grande do Sul, segundo uma dinâmica que envolve territórios, redes, objetos e ações geográficos.

Interessa conhecer ao menos atributos simples que se referem ao espaço e à espacialidade, bem como a natureza da ação que se investiga. Este trabalho discute a espacialidade das ações inclusivas no Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. Elas se referem ao trabalho realizado direta ou indiretamente por aqueles que fazem parte de uma coordenação denominada de Coordenação de Ações Inclusivas (CAI). Esta é tão nova quanto o próprio IFFAR, que surge no ano de 2008 a partir da reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), portanto perfazendo uma década de atuação.

Metodologia

A fim de estabelecer um recorte temporal ao estudo, optou-se por adotar o período de 2009 a 2017, que compreende a criação da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e a consolidação de seus Núcleos Inclusivos em cada *campus*. Como procedimentos, fez-se uso de revisão bibliográfica sobre textos geográficos e dados primários de relatórios de gestão, caracterizando-se como pesquisa



exploratória, de abordagem qualitativa. A análise dos dados esteve apoiada nos conceitos de *espaços de controle e territorializações dissidentes*.

As ações inclusivas e a CAI

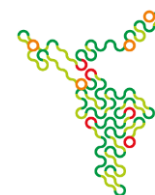
O primeiro passo para as ações inclusivas no IFFAR partiu da Assessoria de Ações Inclusivas, que buscava, no ano de 2009, implantar o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Os Núcleos Inclusivos, de caráter ora consultivo, ora “deliberativo”, respondem, em conjunto, por ações de ensino, pesquisa e extensão. Foram criados para “garantir as diferentes formas de inclusão” (IFFAR, 2014, par. ún. art. 14).

A Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), em 2013, iniciou um período de planejamento, adequações e normatizações em que predominou a atenção às necessidades especiais. Sua “política de ações inclusivas” visava “garantir o acesso, a permanência e formação qualificada dos discentes incluídos do IF FARROUPILHA”, conforme consta na *Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha* (IFFAR, 2013, p. 7). Entretanto, foi pela Resolução CONSUP n. 15/2014 que se faria a inclusão determinando a expansão de sua atuação para todos os *campi* conforme regimento pré-estabelecido (IFFAR, 2014, par. ún. art. 14).

Núcleos Inclusivos

O Instituto Federal Farroupilha – IFFAR instituiu seus primeiros Núcleos Inclusivos quando de sua criação pela Lei n. 11.892/2008 ou Lei dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a), já absorvendo a proposta da *Lei 10.639/2003* (História e Cultura Afro-Brasileira) e a instituição da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008b).

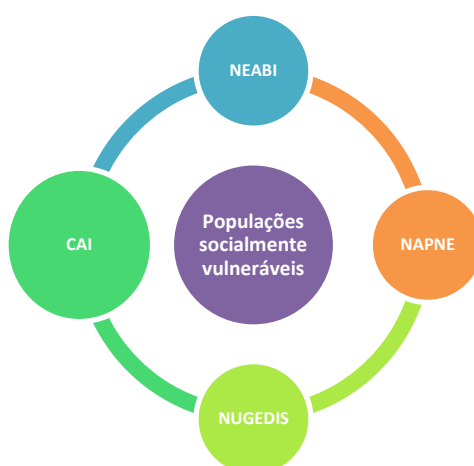
Os principais núcleos são o NAPNE, NEABI e NUGEDIS. Eles ganharam impulso com a instalação das respectivas Coordenações de Ações Inclusivas (CAI) nos *campi*. Alegrete permanece tendo o único *campus* com o NEGA, enquanto o *campus* avançado de Uruguaiana está em fase de estruturação dos núcleos.



O movimento de territorialização *das ações* através dos Núcleos Inclusivos e o estabelecimento de uma CAI em cada *campus* representou a efetivação das ações concebidas pela Assessoria de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino (2009) no ano de 2011, dentre elas a previsão de criar NAPNE e NEABI. Ainda não se pensava em NUGEDIS, exceto dentro das “metas institucionais para 2013-2015” da já mencionada *Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha* (IFFAR, 2013, p. 8).

Atualmente, a CAI de cada *campus* coordena os três principais Núcleos Inclusivos, exceção feita ao *campus* Alegrete – RS, que conta com mais o Núcleo de Educação e Gestão Ambiental (NEGA). A seguir, um esquema representativo dos Núcleos – órgãos responsáveis pela inclusão nos *campi*.

Figura 1 – CAI e Núcleos Inclusivos

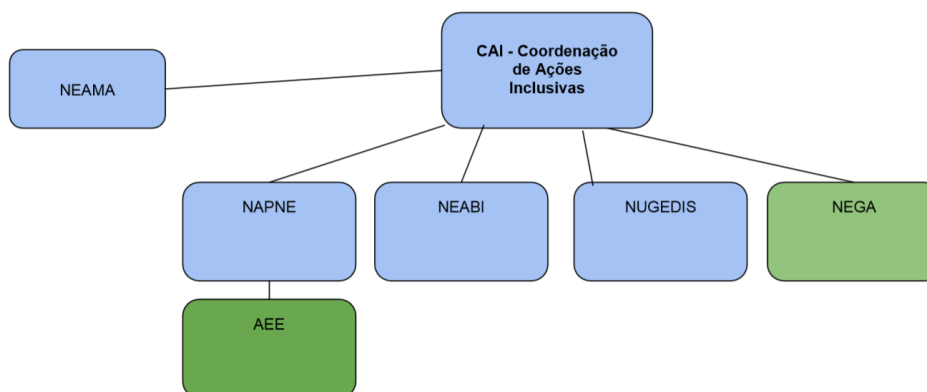


Fonte: O AUTOR, 2017.

A CAI da Reitoria responde pelo Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático-Pedagógicos (NEAMA), enquanto as CAIs e Núcleos Inclusivos encontram-se regulamentados e presentes em todos os *campi*, como mostra a figura abaixo.



Figura 2 – Organograma da CAI

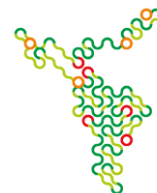


Fonte: IFFAR, 2017.

A descentralização da gestão de ações inclusivas resultou na maior presença da CAI e possibilitou a interação com os contextos específicos, locais e regionais, de onde provém a maioria dos alunos, professores, técnicos e comunidade.

Espacialidade das ações inclusivas no IFFAR

Ressalta-se que espacialidade das ações inclusivas é dada pela atuação em todos os *campi*, sendo regulada por uma profusão de normatizações (diretrizes, planos, políticas...) necessárias a um espaço de controle. A descentralização da gestão da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) via núcleos inclusivos nos *campi* abriu maiores possibilidades de acolhimento à diferença, diversidade e pluralidade. As ações adquiriram potencial para terem um caráter territorial em se discernindo e articulando, de modo sistemático, o apoio a grupos e comunidades invisibilizados, *desempoderados*, excluídos, *quetificados*, e os coletivos, movimentos sociais, organizações não governamentais. Os núcleos são parte da dinâmica de territorialização de populações em processos de resistência, em tese dissidente por representarem a antítese dos espaços de controle – geralmente impregnados de soluções dadas no campo procedimental, didático e organizacional.



Observa-se que a escala geográfica da inclusão em institutos federais para fins de compreensão de sua configuração, admite como escala geográfica *do fenômeno*: a escala nacional; *da análise*: a escala regional; *da ação*: a escala local.

Isso foi percebido pelo IFFAR quando, a certa altura, elegeu a escala local como necessária à efetivação das políticas de inclusão, associando-as ao dia-a-dia da instituição para além das leis, políticas e regulamentações. Explicita tal preocupação em cartilha publicada no sítio do IFFAR, na qual a relação teoria-prática é situada no cotidiano, junto aos estudantes:

Inclusão é um processo cotidiano e dinâmico, de luta permanente, que precisa do apoio da gestão, seja na garantia de liberação de recursos financeiros, seja no chamamento de colegas e estudantes para participação das atividades formativas, seja na divulgação entre tod@s do papel dos núcleos na promoção da equidade. (IFFAR, s/d, p. 12).

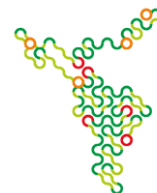
De outro modo, podemos dizer que houve um avanço em direção às microterritorialidades ou *pequenas apropriações do espaço* (COSTA, 2017), reconhecendo como sujeitos, enfim, os outros da inclusão, ou aquela população que “precisa do apoio da gestão” (IFFAR, s/d, p. 12).

Ao final, a dinâmica espacial das ações inclusivas irá revelar-se uma consequência direta das repercussões territoriais provocadas pelo NAPNE, NEABI, NUGEDIS. Isso envolve o esforço pelo processo de abertura do Instituto Federal Farroupilha – IFFAR à luta institucional, às territorializações em resistência e o acolhimento das identidades de projeto e eventuais dissidências, bem como a valorização de brechas, contradições e margens de manobra como espaços para se ampliar a inclusão.

Para Souza (2015, p. 56), “a *luta institucional* significa o uso de canais, instâncias e recursos estatais, tais como conselhos gestores, orçamentos participativos ou fundos públicos”, em uma atuação de modo não-partidário, isto é, sem criação de partidos políticos ou filiação a eles. Assim, exploram-se pontos vulneráveis e potencialidades de mudança no âmbito institucional.

É neste ponto que as ações inclusivas só podem produzir alguma mudança no território em que cada *campus* se inseriu; território que é o chão, a população e sua identidade com o território como lugar da vida, da residência, das trocas materiais e espirituais, conforme Santos (2002, p. 10; 2008, p. 96).

Por isso que a nova *Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal Farroupilha*, instituída pela Resolução CONSUP n. 52/2017 (IFFAR, 2017), esteve atenta às formas de ingresso à instituição

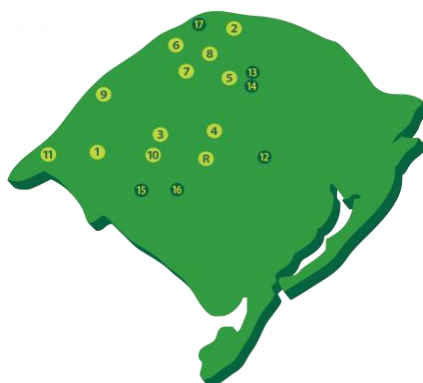


por cotas (acesso) e à “permanência e acompanhamento do percurso formativo” (êxito), retomando e ampliando discussões anteriores sobre “o acesso, a permanência e formação qualificada dos discentes incluídos”.

A espacialidade das ações inclusivas, em resumo

A noção mais simples de espacialidade nos remete à localização dos *campi* do IFFAR sobre o espaço rio-grandense, como uma espécie de pré-requisito à construção de uma perspectiva espacial para compreender suas ações inclusivas, conforme a figura abaixo.

Mapa - Unidades do IFFAR

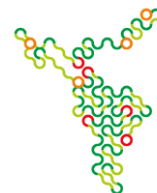


Fonte: IFFAR, 2016.

Há características espaciais que precisam ser levadas em conta na atuação do IFFAR em relação às ações inclusivas. Elas nem sempre são percebidas em uma eventual avaliação de seu alcance e impacto territorial.

A seguir sugerem-se cinco itens de análise, em uma perspectiva espacial, das ações inclusivas do IFFAR, a partir dos dados que foram levantados:

- a) **distribuição espacial:** dada pela atuação de Núcleos Inclusivos em todos os *campi*, de acordo com as regras de expansão e interiorização seguidas pelos Institutos Federais.
- b) **descentralização:** gestão da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) via Núcleos Inclusivos, acolhendo a diferença, diversidade e pluralidade.

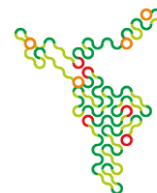


- c) **territorialidade:** os Núcleos apontam para ações com caráter territorial → atendimento aos grupos e comunidades invisibilizados, desempoderados, excluídos, guetificados; coletivos, movimentos sociais, organizações não-governamentais.
- d) **dinâmica espacial:** os Núcleos Inclusivos integram a dinâmica de territorialização de populações em processos de resistência e afirmação.
- e) **controle espacial:** os Núcleos Inclusivos erigem-se em antítese dos espaços de controle – reguladores e baseados em normas dadas de antemão.

A distribuição espacial das ações inclusivas segue de perto o movimento de expansão para o interior do país, ou seja, adentra em espaços onde a educação profissional e tecnológica pode ser muito útil, mas pouco valorizada diante dos saberes, por exemplo, das pessoas do campo, ou receber dos alunos da cidade um valor instrumental pela boa formação geral que ofereça. Nesta situação, ações inclusivas podem dar oportunidades muito diferentes, como formação básica à população surda, empoderamento ao negro e consciência do novo papel da mulher na sociedade contemporânea. A distribuição das unidades do IFFAR não se fez de modo estático, mas em um movimento a partir dos antigos CEFETs, EAFs..., que transmitiram seu legado via de regra em sintonia com a legislação anterior a 2008 e exibindo poucos avanços em relação à inclusão.

A descentralização na gestão da CAI representa a busca pela aplicação prática dos dispositivos previstos nas resoluções, bem como a implantação das políticas de inclusão e diversidade. Entretanto, implica também a contextualização necessária às ações inclusivas, tornando-as ações concretas e capazes de mudar a realidade, territorializando não só ações, mas populações excluídas dos benefícios do desenvolvimento.

A territorialidade humana, qualidade própria das ações humanas, é favorecida quando se concede o acesso ao ambiente acadêmico às pessoas histórica e socialmente excluídas; quando as mesmas podem mover-se e se expressar sem constrangimento nos espaços do *campus*; e quando veem a abertura para o diálogo e a compreensão mútua. Os Núcleos Inclusivos, nos *campi*, permitem o exercício da territorialidade como comportamento humano espacial em que há “a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica” (SACK, 1983, p. 56). Não sendo algo instintivo



ou agressivo, a territorialidade é uma estratégia humana que afeta, influencia e controla o uso social do espaço.

Assim se estabelece uma dinâmica espacial na qual os Núcleos Inclusivos têm a função de mediar conflitos, promover a convivialidade, estimular a interação, usar do diálogo, buscar soluções técnicas e pedagógicas para facilitar a circulação das pessoas, sensibilizar a comunidade acadêmica e trabalhar pela mudança nas concepções acerca das diferenças.

Não obstante os Núcleos Inclusivos serem órgãos ligados à gestão dos *campi*, suas funções sociais e pedagógicas os ligam à luta institucional pela emancipação humana, valorização da diferença, reconhecimento das culturas e à inclusão em sentido lato. Exercem um controle espacial que pode vir em benefício da diferença, da diversidade e da pluralidade, rompendo com os paradigmas da exclusão, a começar pelo direito ao espaço, à territorialidade, a ocupar um lugar social, político e educacional ao mesmo tempo.

Considerações finais

As ações inclusivas não prescindem de uma perspectiva espacial para se colocar nos *campi* cientes de sua importância em relação aos aspectos espaciais de sua atuação, seja no ensino, pesquisa ou extensão. Como parte da dinâmica de territorialização de populações em processos de luta, resistência e emancipação, seu papel vai além da representação institucional como órgão de gestão responsável por executar ações de acordo com uma determinada temática. Seu papel político-pedagógico vai muito além das obrigações legais e institucionais, pois que, ao “ir para o *campus*” seu compromisso se amplia, seus métodos se diferenciam e suas ações – visualizadas em contextos sociais e culturais específicos – são inclusivas e dialógicas, públicas, educativas e multiculturais.

Como enclaves em espaços de controle, NAPNE, NEABI, NUGEDIS e NEGA planejam, discutem, executam e pensam suas ações; ao pensar, sugere-se pensem espacialmente, considerando que suas ações inclusivas têm repercussões territoriais e impacto direto nas populações vulneráveis – dentro e fora do *campus*. Incomodar e incomodar-se, desacomodar e desacomodar-se são rotina no esforço pela abertura dos Institutos Federais à luta institucional, que não se dá fora do espaço social, espaço usado, realidade concreta.

Referências



BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008a.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 16 maio 2018.

CASTORIADIS, C. A época do conformismo generalizado [1989]. In: **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado.** Trad. Rosa M. Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1987-1992]. p. 13-26.

COSTA, B. P da. **Microterritorializações e microterritorialidades urbanas.** Terr@Plural, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 10-30, jan./jun. 2017.

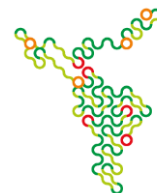
IFFAR. **Resolução n. 15, de 28 de maio de 2014.** Aprova o Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/3343/f34a80ed0c13773f49d50b8af5012fc7>>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha.** Santa Maria: IFFAR, 2013. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/3340/40ecbd4754114b7bda54fa5daf318a5>>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Sobre a Coordenação de Ações Inclusivas.** Santa Maria: IFFAR, s/d. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/7114/a2bc30f34296e00645f87092a838bcca>>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. **Nossas unidades.** [Portal do IFFAR]. Santa Maria, RS: IFFAR, 2016. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/unidades-iffarroupilha>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Resolução n. 52, de 22 de agosto de 2017.** Estabelece a Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e para Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/7820/d1dcd2025917993815e5ea13266b3796>>. Acesso em: 16 maio 2017.



RAMONET, I. La pensée unique. **Le Monde Diplomatique**, janvier, 1995. Disponível em: <<https://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/6069>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SACK, R. D. Human territoriality: a theory. *Annals of the Association of American Geographers*, v. 73, n. 1, p. 55-74, mar. 1983. (Tradução nossa).

SANTOS, M. Território e Dinheiros. In: Território Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 16. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUZA, M. L. de. O subdesenvolvimento das teorias do desenvolvimento. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 35, p. 27-33, nov./dez./jan., 1994-1995. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/35/cat/1762/o-subdesenvolvimento-das-teorias-do-desenvolvimento-.html>>. Acesso em: 4 out. 2017.

_____. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes**: escritos de divulgação científica e análise política. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.



A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA OFICIALIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Marilda Merênci Rodrigues¹
Jean Franco Mendes Calegari²

Resumo: o artigo apresenta marcos fundantes da constituição do sistema público de educação em Santa Catarina, focalizando aspectos da oficialização de mecanismos de gestão sobre as escolas e os seus profissionais. Para isso, estabelece como recorte temporal o Ato Adicional de 1834 até o final da década de 1990, tendo como referência a aprovação da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, visando um olhar geral e, ao mesmo tempo, aproximativo de aspectos distantes temporalmente, portanto, marcados por distintas conjunturas, mas que carregam espantosas linhas de continuidades nos meandros de controle sobre o magistério e as instituições escolares. Nesse sentido, propõe um olhar para a relação entre a construção do estado e as políticas de institucionalização das instâncias regulatórias no campo educacional, seja pela relação direta entre a escola, o docente e o projeto de estado civilizador, desenvolvimentista ou gerencialista. Objetiva, sobretudo, instigar mais trabalhos no campo da gestão escolar numa perspectiva histórica.

Palavras-chave: Sistema público de educação em Santa Catarina. Gestão da Educação. História da Educação.

THE CONSTITUTION OF THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN SANTA CATARINA: WAYS AND MISDIRECTION OF OFFICIALIZATION AND EDUCATION MANAGEMENT

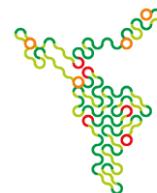
Astract: the article presents groundmarks for the constitution of the public education system in Santa Catarina, focusing on aspects of the officialization of management mechanisms on schools and their professionals. To this end, it establishes as a temporal cut-off the Additional Act of 1834 until the end of the 1990s, with reference to the approval of the Curricular Proposal of the state of Santa Catarina, aiming at a general and at the same time approximation of aspects distant temporally, therefore, marked by different conjunctures, but which carry astonishing lines of continuity in the meanderings of control over the teaching and school institutions. In this sense, it proposes a look at the relation between the construction of the state and the policies of institutionalization of the regulatory instances in the educational field, either by the direct relation between the school, the teacher and the project of civilizing, developmental or managerial state. It aims, above all, to instigate more work in the field of school management in a historical perspective.

Keywords: Public education system in Santa Catarina. Education management. History of education.

O presente texto sistematiza aspectos do processo histórico de constituição do sistema público de educação em Santa Catarina. Para isso, focaliza marcos fundantes de um modelo de assunção e controle escolar, que, por vezes tem silenciado ou evidenciado o terreno de disputa hegemônica da

¹Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Brasil.

²Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Brasil.



política educacional, e faz parte da própria constituição do estado, concebida e implementada “no conjunto de ações de direção e controle social” (Xavier; Deitos, 2006, p. 67).

Consoante a esse entendimento, o recorte histórico aqui adotado toma como ponto de partida o Ato Adicional de 1834, o qual representou um ponto de inflexão no processo de transferência de responsabilidades às províncias, chegando até os anos de aprovação da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, nos finais da década de 1990.

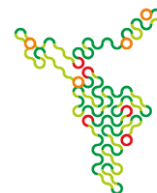
Sabemos que se trata de um longo período, cujas conjunturas requerem análises aprofundadas. Entretanto, nos limites desse trabalho, buscamos sistematizar marcos que possam, quem sabe, suscitar mais trabalhos no campo da gestão escolar numa perspectiva histórica.

O ócio e o vício: o que eles têm a ver com o magistério público catarinense?

Século XIX, período em que educar não se dissociava do “civilizar”, e o ócio e o vício são tratados como “produtos da ignorância e do atraso” (Cherem, 1994, p. 107). Identifica-se no referido século um importante marco para a história da educação, qual seja, a aprovação do Ato Adicional de 1834, que instituiu maior autonomia às Províncias quanto ao poder de legislar sobre a instrução primária e secundária¹ (Fiori, 1975). Na esteira desse Ato, ocorreram importantes desdobramentos na então Província de Santa Catarina, um deles foi a aprovação da Lei n. 35 de 14 de maio de 1836, compreendida na historiografia como um “marco institucional para a regulamentação do magistério público catarinense” (Luciano, 2001, p. XXI), visto que, tratou-se “pela primeira vez em Santa Catarina, da carreira funcional dos professores, das disciplinas a serem ministradas nas escolas de primeiras letras e da metodologia de ensino, além de estabelecer critérios para seleção dos professores” (Schmidt 1996, p.79-80).

Determinava ainda, que o Chefe do Poder Executivo passaria a “deter grande poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas” (Fiori, 1975, p. 32). Nos termos da Lei: “o *Presidente da Província designará os Compendios, e Syllabarios porque se deva ensinar tanto em humas como em outras escolas; e dará quaesquer instrucções que julgar necessaria*

¹ Esse Ato Adicional possibilitou a criação das Assembleias Legislativas. Em Santa Catarina, a Assembleia Provincial foi instalada em 1835. Estas Assembleias, conforme nos explica Luciano (2001, p. 20), “substituíram os Conselhos Gerais e assumiram tarefas, anteriormente de responsabilidade do Império, tal como a iluminação, saúde, segurança e construções públicas, sobretudo com relação à instrução pública elementar e secundária, ao passo que os estudos avançados (cursos superiores) permaneceram sob o controle do governo do Império. Com orçamento próprio, a Província assumiu, inicialmente, a instrução elementar e, posteriormente, o ensino secundário.”



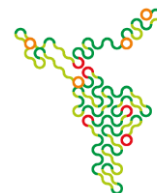
à regularidade do ensino” (Lei n. 35/1836, Art. 16 apud Gonçalves, 2000, p. 93-94).

A partir de então, instituíam-se as bases legais de orientação, organização e controle sobre a rede pública a desenvolver-se. Apesar de uma rede composta por tão poucas escolas e alunos as frequentando, a inspeção sobre estas instituições é um elemento presente em documentos oficiais, especialmente nos relatórios e falas dos Presidentes da Província. Em 1840 esta estrutura de vigilância e controle era composta de fiscais e inspetores de quarteirão, que comunicavam às Câmaras Municipais sobre omissões e abusos dos professores. Para completar essa sistemática de inspeção existia no âmbito de cada distrito, um delegado do governo provincial, responsável pela “vigilância de navios, estradas e passagens de rios, catequese e civilização dos indígenas, prisão de delinquentes, repressão do contrabando” (Fiori, 1975, p. 33) e, à estas tarefas, juntava-se a inspeção das escolas públicas.

Além de estatísticas de alunos e escolas, a conduta dos professores era tema recorrente. Em determinações legais de 1854, constavam dentre os critérios de admissão do candidato ao magistério, que este apresentasse bons costumes e professasse a religião do Estado, que se vestisse “*com decencia*”, e fizesse “com que seus discípulos se tratassem com *urbanidade* e que não usassem de *palavras, gestos, signaes, e pinturas indecentes ou obscenas*” (Gonçalves, 2000, p. 63). Ressaltava-se a necessidade de uma severa vigilância sobre os professores, justificada por suas faltas, ausências, abandono e até mesmo pela garantia de seus salários mediante a obtenção dos atestados de frequência.

Uma Lei de 1848 (n. 268) tratou da organização do ensino, atribuindo ao Presidente da Província a função de Diretor Geral da Instrução Pública, auxiliado por Diretores Municipais e Paroquiais nas funções de inspeção escolar, definindo os “deveres dos professores e seus ordenados, jubilações, suspensões, demissões dos professores” (Schmidt, 1996, p. 81). Importante observar que não havia sido institucionalizado um órgão responsável pela administração do Ensino.

Em 1854, com mais uma reorganização da instrução pública, o poder de inspeção passou às mãos do Diretor geral das Escolas de Instrução Primária e dos subdiretores destas Escolas, em cujo rol de atribuições constava a tarefa de “instruir os professores sobre os métodos a serem utilizados, assistir aos exames dos alunos, apresentar relatório ao Presidente da Província, inspecionar pessoalmente as escolas primárias” (Fiori, 1975, p. 42). Aos subdiretores cabia o papel de “visitar cada escola pelo menos uma vez por trimestre, dar atestado de frequência aos professores, nomear examinadores para as provas escolares e persuadir os pais a enviarem os filhos à escola” (Fiori, 1975,

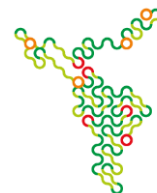


p. 43). No entendimento de Gonçalves (2000, p. 1), “a ação inspetora foi constituindo e constituindo-se no movimento de formação da rede pública de ensino de então, passando, em 1854, a ser uma ação institucionalizada com a criação da Diretoria Geral de Instrução Pública.”

O uso do termo instrução não se dava de forma aleatória, desprovido de sentido. Schafaschek (1997) ao analisar artigos divulgados pelos jornais de Desterro da década de 1850, observou que a educação era vista entre os atos de educar e instruir. O primeiro, diria respeito à toda ação que tinha em vista a formação geral do homem, enquanto instrução restringir-se-ia à transmissão de conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento” (Schafaschek, 1997, p. 13). A autora esclarece que nos jornais a instrução era identificada como elemento fundamental no processo de civilização e educar “não somente a elite mas os demais componentes da sociedade [...] colocava-se como uma exigência aos “letrados” e dirigentes da política catarinense assim como do governo geral que buscava firmar-se como Nação” (Schafaschek, 1997, p. 33). À educação atribuíam-se, portanto, um caráter redentor, capaz de conduzir à liberdade, para isto, “ressaltava-se a necessidade de responsabilidade, pois os “excessos” poderiam comprometer a tranquilidade, a propriedade e a segurança dos indivíduos” (Schafaschek, 1997, p. 34).

Em 1868, houve uma nova tentativa de organização de um sistema de ensino, orientada pela Lei n. 600/1868, que transformou a Diretoria Geral das Escolas de Instrução Primária em Inspetoria Geral da Instrução Pública, e instituiu as bases de uma reforma, trazendo como eixos centrais a restrição da vitaliciedade dos professores, o estímulo e garantia ao ensino particular, e um reordenamento da inspeção escolar². Cabe lembrar que nesse período a ausência de professores habilitados para o magistério era apontada como a principal causa do atraso da instrução na Província e a formação começa a despontar como objeto de preocupação. Entretanto, como destaca Schmidt (1996, p. 92), “o insucesso da iniciativa da organização da escola da Capital como local para a habilitação de professores repercutiu nas leis e regulamentos, cujas reformulações posteriores elegeram a inspeção como forma de melhorar a qualidade de ensino.” Assim, repetiam-se os argumentos dos Presidentes da Província acerca da importância do trabalho de inspeção, segundo os quais, dizia-se que, se este “fosse realizado com eficiência, grande parte dos problemas relacionados à instrução seria resolvido” (Schmidt, 1996, p. 92). Entretanto, com a instituição da obrigatoriedade

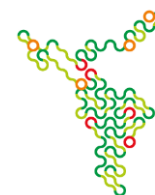
²Sua estrutura hierárquica organizar-se-ia desde então, da seguinte forma: Presidente da Província, Inspetor Geral, Conselho Diretor, Inspetores de Distrito e Visitadores.



do ensino primário em Santa Catarina em 1874 (aos meninos de 7 a 14 anos e às meninas de 7 a 10 anos), cresce a demanda por escolas e professores, e, conforme apresenta Luciano (2001, p. 4), “o alto índice de reprovação, nos concursos públicos, exigia a criação de uma Escola Normal.” Deste modo, em 1880, foi autorizada a criação de um curso Normal, onde os professores deveriam habilitar-se. Porém, a abertura de tal curso foi cancelada em função da “insuficiência de interessados para a docência” (Luciano, 2001, p. 5). “Para explicar a falta de candidato, especulavam-se sobre os escassos vencimentos àqueles que, habilitando-se, resolvessem se dedicar à profissão e a facilidade com que alguns obtinham sua nomeação, sem se submeter à realização de concursos” (Luciano, 2001, p. 6). Em 1883 o Ateneu Provincial foi transformado em Instituto Literário e Normal com a responsabilidade do ensino primário, secundário e Normal, devendo este ser ministrado pela Escola Normal desse Instituto.

Velhos e novos problemas?

O período republicano inicia-se, e um “velho problema” parece interpor-se: críticas aos professores, às condições, à falta de um método de ensino, ênfase na incompetência da maioria dos professores, etc. Uma das reformas mais significativas nesse período ocorreu no governo Vidal Ramos (Decreto n. 572 de 25/02/1911), por meio da qual a reorganização do ensino “seguiu as linhas básicas da instrução pública do Estado de São Paulo e ocorreu sob a orientação do professor paulista Orestes Guimarães” (Fiori, 1975, p. 91), cuja originalidade do trabalho desenvolvido, residia no fato de que, “ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou, pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora” (Fiori, 1975, p. 95). A grande questão que se colocava era a criação de um sistema educacional, o que incluía dois grandes problemas: o analfabetismo e a assimilação dos grupos étnicos estrangeiros. Seguindo os parâmetros pedagógicos considerados modernos, Orestes Guimarães, designado para o cargo de Inspetor Geral da Instrução em 1911, anunciava em discurso oficial que sua pretensão era transformar o educando em cidadão. Dentre as medidas adotadas com a reforma consubstanciada em leis, decretos e regulamentos expedidos nos primeiros anos da década de 1910, pode-se elencar a criação de Grupos Escolares, a obrigatoriedade do ensino público primário de crianças maiores de sete anos e menores de 14 anos, a reorganização do programa de admissão do curso da Escola Normal, com um novo Regulamento Geral da Instrução Pública.



Esse novo Regulamento focalizava a uniformização e harmonização na instrução pública, determinando para isto, a criação das inspetorias escolares para fiscalização e manutenção da harmonia na direção dos estabelecimentos escolares e a instituição da Estatística escolar. Organizavam-se, portanto, administrativa e pedagogicamente, as escolas públicas catarinenses. Para ilustrar tal organização destaca-se a elaboração de programas de ensino para escolas primárias, para Grupos Escolares e Escolas Isoladas, e o Regimento Interno dos Grupos Escolares, contendo 342 artigos que disciplinavam os aspectos básicos da vida escolar (Fiori, 1975).

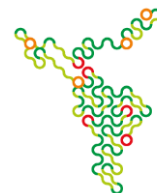
Embora outras reformas tenham sido feitas após a de 1911, Fiori considera que seus aspectos básicos foram mantidos até o ano de 1935, quando foi efetuada uma nova reorganização do ensino catarinense, concretizada sob a égide intelectual do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, então Diretor da Instrução Pública do Estado. Nessa reforma, destacam-se duas importantes mudanças: a transformação das Escolas Normais em Institutos de Educação; e a criação do Departamento de Educação em substituição à Diretoria da Instrução Pública, subordinado à Secretaria de Interior e Justiça, e constituído por Institutos e Subdiretorias (Pereira, 2004).

Importante ressaltar, na esteira do que aponta Daros (2002) que, nesse período, os educadores profissionais defenderam e empreenderam reformas educacionais alinhadas a um projeto civilizador, em que a formação de professores era considerada a tarefa mais importante. (Daros, 2002). A exemplo de outros estados, em Santa Catarina

a formação de professores ganha destaque dentro da política educacional traçada a partir dos anos trinta, aliada a uma preocupação com a ordenação, com uma vontade de vincular a autoridade administrativa às bases técnicas e à centralidade de um aparelho autônomo com a denominação de Departamento de Educação. (DAROS, 2002, p. 37).

Para Fiori (1975, p. 156) era possível identificar neste Departamento uma certa filosofia humanista que se expressava na concepção do “exercício do magistério como missão e não profissão.” Ser eficiente atrelava-se à “forte capacidade de respeitar leis e de cumprir ordens” (Fiori, 1975, p.157), num momento marcadamente centralizador e formalista, evidenciado na própria padronização da escrituração escolar instituída pelo referido Departamento, composta, por plano de trabalho anual a ser feito pelo diretor escolar, plano de atividades de cada estabelecimento de ensino e regimento interno dos grupos escolares (Fiori, 1975).

Assim, revelava-se nos meandros da política, o desejo de identificação e sintonia com as



concepções educacionais tidas como modernas. É nessa perspectiva que em 1944, via decreto³, o Estado instituiu a escola nova, cujos alcances e desdobramentos já vêm recebendo atenção em algumas pesquisas.

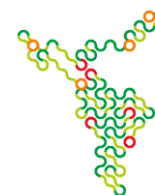
Para Fiori (1975) a reforma iniciada em 1935 vigeu até o ano de 1946, quando foi aprovada a Lei Orgânica Estadual do Ensino Normal, alinhada às normas da Lei Orgânica Federal do Ensino Primário. Dividia-se, então, o ensino primário em duas categorias: primário fundamental (destinado a crianças de 7 a 12 anos); e o primário supletivo (destinado a maiores de 13 anos de idade). Destaca-se ainda o serviço de Inspeção escolar regulamentado por decreto neste mesmo ano, atribuindo aos inspetores a tarefa de inspecionar os estabelecimentos “no que concerne à técnica e eficiência do ensino” (Fiori, 1975, p. 191). Em 1955 ocorre um processo de descentralização do serviço de inspeção escolar com a criação das Delegacias de Ensino, visto que o Departamento de Educação se localizava em Florianópolis.

Em 1961 com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Federal previa também a criação dos Conselhos Estaduais. Em Santa Catarina o Conselho Estadual foi criado em 1962, atuando, desde então, como uma importante instância de poder do sistema estadual de ensino, orientada, como sugere Valle (1996) por um princípio de descentralização articulada. Para esta autora, a Reunião Anual conjunta dos Conselhos de Educação (Federal e os Estaduais) constituía-se em importante fórum de definição de medidas educacionais. É nesse sentido que identifica, na Reunião conjunta de dezembro de 1966 - orientada pela temática Educação cívica e organização social e política brasileira nos currículos escolares - uma discussão sobre a necessidade de elaboração dos Planos Estaduais de Educação.

A ênfase sobre o planejamento passa a dar a tônica do momento, considerado no início dos anos de 1960 “como estratégia essencial a ser aplicada na administração pública, com a finalidade de assegurar sua eficiência e ampliar sua produtividade” (Valle, 1996, p. 49). Tal perspectiva pode ser reconhecida, especialmente, nos Planos de Metas do governo Celso Ramos (1961-1965).

Nessa década, segundo Auras (1998, p. 22-23), podem ser identificados dois importantes elementos: o “arranco” para o desenvolvimento em Santa Catarina, “momento em que a educação escolar foi considerada fator imprescindível ao projeto de lançar o Estado à modernidade” e, a substituição a partir do golpe de 1964, da ideologia nacional desenvolvimentista pela doutrina da

³Decreto n. 2991 de 28/04/1944.



interdependência.

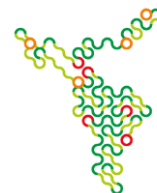
É nesse sentido que a autora verifica no Seminário Socioeconômico promovido pela Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC realizado ao longo do ano de 1959 e meados de 1960, com a participação de representantes de várias áreas e técnicos da Federação (treinados desde 1957 pela CEPAL) um importante marco para o desenvolvimento das políticas educacionais catarinenses. Resultou desse processo um documento que apresentava os principais problemas enfrentados pelo Estado naquele contexto, dentre eles, o de carência de mão-de-obra qualificada, “apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense” (Auras, 1998, p. 30); estabeleceu, ainda, vinte metas educacionais para o próximo governo do Estado no ano de 1961⁴. Tais metas incluíam, dentre outras, a prescrição da adoção de um plano de integração de 239.000 novas crianças no sistema educacional; construção de salas; reformulação da política de formação e aperfeiçoamento docente; transformação da escola tradicional em escola viva, etc. Tais metas foram incorporadas no primeiro Plano de Metas do Governo - PLAMEG (1961-1965), “responsável pela formulação de políticas públicas e controle de planejamento no Estado” (Auras, 1998, p. 38). Visando dar continuidade às políticas adotadas em sua gestão, o então governador, sancionou uma lei que dispunha sobre o segundo PLAMEG (1966-1970), cujo Plano previa como uma das principais metas a “valorização dos recursos humanos”.

Com esta perspectiva de modernização, reformulava-se o sistema educacional catarinense e, a partir dos anos de 1960, conforme indica Valle (1996), a política educacional catarinense passa a ser configurada pelos Planos de Educação⁵.

A elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (1969/1980) se efetuou no âmbito de uma Comissão Superior de estudos, formada por uma equipe de intelectuais assessorados por organismos internacionais. Tal Plano previa alterações nos níveis de ensino primário e secundário, propondo uma ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos. Assentava-se basicamente sobre dois eixos: a democratização da escola pública e a implantação do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos.

⁴Cabe destacar que no momento da realização do Seminário Socioeconômico o presidente da FIESC era Celso Ramos, que iria tornar-se o governador do Estado no período de 1961-1964.

⁵Plano Estadual de Educação (1969/1980); Plano Setorial de Educação (1973/1976); Plano Setorial de Educação (1977/1980); Plano Estadual de Educação (1980/1983); Plano Estadual de Educação (1985/1988), Plano Estadual de Educação (2004-2014).

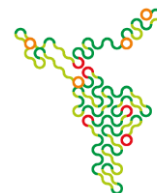


Para Valle (1996), a meta prioritária no referido Plano era a reestruturação do Sistema Estadual de Ensino, visando a adequação aos parâmetros determinados pelo Governo Militar, apresentando-se, assim, “de acordo com o espírito da época, caracterizado pelo fortalecimento da instância Executiva do aparelho de Estado, numa harmonia entre os planos federal e estaduais” (Valle, 1996, p. 53).

O segundo Plano Estadual de Educação (1980-1983), elaborado e aprovado no Governo de Jorge Konder Bornhausen, contemplou elementos do contexto político nacional e estadual, marcado, no dizer de Valle (1996) por uma pluralidade de acontecimentos que gestaram a construção do projeto democrático catarinense. Diferentemente do primeiro Plano, a Comissão Superior de Estudos responsável por sua elaboração foi integrada por representantes de diversas instituições, porém prevalecendo o controle de uma burocracia pedagógica, pública e privada.

Nos anos de 1980, vimos emergir no plano político de Santa Catarina, no contexto de restabelecimento do direito às eleições diretas ao governo do Estado, o anúncio da “opção pelos pequenos”, assentado no eixo principal de “participação”, anunciado em documento intitulado *Carta dos Catarinenses* como compromisso assumido pelo então candidato ao governo do Estado, Esperidião Amin. Após a sua posse, em maio de 1983, depara-se com a greve dos professores da rede pública estadual, cujas reivindicações, como nos lembra Daros (1999, p. 43) ultrapassavam o âmbito salarial e reivindicavam através da ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina, “a constituição de comissões paritárias para elaboração do Plano Estadual de Educação 1984/1987 e para tratar das questões do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, forçando, assim, maior participação na elaboração de uma política governamental.” Reafirmava-se na proposta do movimento de professores a reivindicação pela “elaboração participativa dos planos educacionais; criação de entidades estudantis livres; indicação de representantes de entidades para os Conselhos Estadual e Federal de Educação; eleição direta dos diretores de escolas” (Daros, 1999, p. 90). Colocava-se à prova, portanto, um dos pilares de sustentação da campanha de Esperidião Amin (PDS), a participação.

Das demandas requeridas e relativamente alcançadas pelo movimento de professores destaca-se a constituição de duas comissões: uma para elaborar o Plano Estadual de Educação (PEE) 1984-1987 e a outra para tratar da elaboração do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira. Segundo Daros (1999), esse processo de discussão de uma nova política educacional se deu por meio da organização



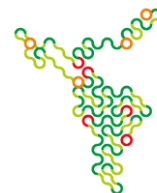
de Congressos Estaduais, Regionais e Municipais. Nestes encontros, solidificavam-se posições em defesa de uma democratização da gestão escolar e a supressão do sistema de avanços progressivos como mecanismo de avaliação. Colocava-se, em pauta o caráter excludente e autoritário da escola e a eleição de diretores apresentava-se em destaque, evidenciando profundos embates entre a Comissão de Implantação e Fiscalização do Plano e o Governo, que expressavam, no fundo, diferentes projetos democratizantes.

Com o novo governo em 1987, a eleição para diretores foi acusada de inconstitucionalidade, visto que, pela Constituição de 1967 esta função era estabelecida como cargo de confiança do Poder Executivo. Naquele mesmo ano, foi aprovada uma lei dispondo sobre sua proibição, além de uma portaria da Secretaria de Educação “fazendo cessar os efeitos da portaria que constituía a Comissão Estadual de implantação e Fiscalização do Plano Estadual de Educação (Daros, 1999, p. 102). A discussão em torno da implantação do Plano ganhava novas definições.

Coube ao Governo Pedro Ivo (1987-1991), do PMDB, a decisão que foi pela extinção da Comissão de Implantação do Plano sob o argumento escorado na neutralidade do arcabouço técnico: ‘que o documento que há quase dois anos era considerado o Plano Estadual de Educação, não era um Plano. Plano são normas específicas, fundamentadas e consolidadas pela sua aprovação legislativa. E é isto que nós pretendemos fazer’. (PEREIRA, 2008, p. 213).

Skrsypcsak (2007, p. 23) analisa que sob a ótica do novo governo, o referido Plano “pecava por fazer apenas uma compilação de dificuldades e reivindicações, o que não configurava a idéia de um novo processo educativo.” A pretensão anunciada era a de uma política educacional que reorganizasse o currículo das escolas estaduais. Iniciava-se, assim, a elaboração da Proposta Curricular em 1988, como “resultado da discussão e de estudos sistemáticos idealizados e realizados sob a coordenação da SEE, de 1988 a 1990”, conforme nos informa Skrsypcsak (2007, p. 24).

Com o novo governo em 1991 (Vilson Pedro Kleinubing), a Secretaria sofreu alterações em sua estrutura organizacional, sendo criadas as Secretarias Executivas Regionais de Educação (SERE), à qual vinculava-se a Inspeção Administrativa para tratar das questões de gerenciamento relacionadas às escolas, mudanças que levaram a uma desarticulação dos trabalhos pedagógicos (Skrsypcsak, 2007). Nesse mesmo ano chega às escolas uma versão da Proposta Curricular intitulada - *Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau e Educação de Adultos*, “que significava uma síntese organizada da produção da SEE junto com uma parcela de professores catarinenses” (Skrsypcsak, 2007, p. 29). Na leitura de alguns autores, a Proposta Curricular foi



praticamente ignorada pelo governo, pois,

a visão que reinava sobre a questão educacional não coadunava com o princípio progressista da proposta já elaborada. Esse Governo apresentou um Plano Plurianual para a Educação, tendo seu eixo central na municipalização das escolas, seguindo a cartilha neoliberal. O que fica evidenciado, conforme a autora, que o Estado, via SEE, não tinha uma proposta consciente voltada para as demandas educacionais, principalmente da pré-escola e do ensino fundamental. (SKRSYPCSAK, 2007, p. 31).

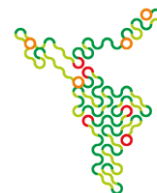
Por outro lado, destaca-se no referido governo a criação dos Grupos Gestores Regionais, constituídos por representantes das IES, da Delegacia do Ministério de Educação e Cultura (DEMEC), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da SEE, objetivando a criação de um fórum de discussão sobre as possibilidades de financiamento para a educação, voltado à capacitação (Skrsypcsak, 2007).

Em 1994, já no governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira, foram retomadas as discussões e implementações da Proposta Curricular, constituindo-se para isto um Grupo Multidisciplinar. Tal preocupação anunciada em campanha eleitoral, alinhava-se à preocupação manifesta de que a melhoria da qualidade do ensino era uma das alternativas viáveis para os desafios do novo milênio, cujo caminho primordial seria a readequação e atualização dos currículos. Assim, a nova Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina foi publicada em 1998, mas, seu processo de implementação foi bastante complexo, especialmente pelas relações conflituosas estabelecidas em virtude da política salarial imposta. O documento dividiu opiniões e provocou calorosos debates em torno de sua organicidade, expressão das enormes contradições presentes na referida gestão. Posteriormente, passou por processos de revisões e atualizações, tendo novas versões em 2005 e 2014.

Considerações finais

Expusemos até aqui marcos cruciais dessa complexa trajetória histórica do sistema público de educação em Santa Catarina, que convergiu em mecanismos que incidiram e incidem nas instituições escolares e nos profissionais a elas diretamente envolvidos. Impossível pensa-los isoladamente ou apenas iluminá-los como instrumentos de memória. É necessário, sobretudo, recuperar e aprofundar esse processo histórico para compreendermos mais fundamente as terríveis adesões e aproximações aos gerencialismos revestidos de participação e solidariedade.

Referências



AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

CHEREM, Rosângela Miranda. **Caminhos para muitos possíveis:** Desterro no final do império. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação:** a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: UFSC, NUP/CED, 1999.

_____. A sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930-1940. In: SCHEIBE, Leda.; DAROS, M. das Dores (orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina.** Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 35-52.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1975.

GONÇALVES, Rosemari Conti. **Gênese da Diretoria de Instrução Pública na Província de Santa Catarina 1830-1858.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2000.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889.** Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. O movimento dos educadores na década de 1980 no estado de Santa Catarina – luta por salários e participação democrática nos rumos da educação: conteúdos civilizacionais. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 3, p. 201-216, 2008.

Disponível em:

<http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/13_o_movimento_cp6.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2009.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **Nacionalização - autoritarismo e educação:** inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2004.

SCHAFASCHEK, Rosicler. **Educar para civilizar e instruir para progredir :** análise de artigos divulgados pelos Jornais do Desterro na década de 1850. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 1997.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina:** 1830-1959. 1996. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 1996.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. Dissertação de Mestrado. Criciúma: Universidade do Extremo sul Catarinense, 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e Política Educacional no Brasil. In: SAES, D. A. et. al (orgs.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia e Políticas sociais.** Cascavel: UNIOESTE/GPPS, UNICAMP/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006, pp. 67-87.



PLANOS DECENAIIS DE EDUCAÇÃO: QUAL O CENÁRIO ATUAL?

Graciene Rocha de Jesus Guimarães¹
Nataly Farias de Goes²
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos³

Resumo: A elaboração de planos decenais de educação, feita de forma ordenada e coletiva, além de se constituir instrumento de maior racionalidade para as ações do Estado, tende a acompanhar a dinâmica da sociedade e oferece direção e organicidade aos processos. Os planos decenais de educação permitem a continuidade da implementação de políticas públicas, independente da descontinuidade de governo. Este resumo expõe o panorama atual do planejamento educacional no Brasil, sobretudo no estado da Bahia. A partir de breve análise dos dois últimos Planos Nacionais de Educação e de dados públicos da SASE/MEC, observou-se uma expansão na elaboração de planos. Em 2014 no Brasil, 12 Planos Estaduais encontravam-se aprovados. Após três anos da Lei 13.005/2014, registram-se 25 estados com lei sancionada, 1 com documento base elaborado e 1 com projeto em apreciação pelo legislativo (SASE/MEC, 2017). No cenário dos municípios, 5.566 mil encontram-se com lei sancionada, e 04 municípios ainda não apresentam Plano Municipal de Educação em forma de lei. A Bahia possui 417 municípios com lei sancionada. Concluiu-se que, há avanços no planejamento educacional no Brasil, contudo há que prever insumos e concretizar esforços em prol da cultura de planejamento para o alcance das metas. É preciso maior investimento na avaliação sistemática dos planos pelas instâncias responsáveis, com a mobilização e participação da sociedade.

Palavras-chave: Avaliação. Planos Decenais de Educação.

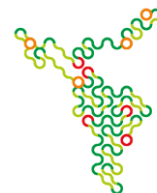
DECENNIAL EDUCATION PLANS: WHAT IS THE CURRENT SCENARIO?

Astract: The elaboration of decennial educational plans, made in an orderly and collective way, besides being an instrument of greater rationality for the actions of the State, tends to follow the dynamics of society and offers direction and organicity to the processes. Decennial education plans allow the continuity of the implementation of public policies, regardless of the discontinuity of government. This summary exposes the current panorama of educational planning in Brazil, especially in the state of Bahia. From a brief analysis of the last two National Plans of Education and public data of SASE/MEC, there was an expansion in the elaboration of plans. In 2014 in Brazil, 12 State Plans were approved. After three years of Law 13.005/2014, there are 25 states with a sanctioned law, 1 with an elaborated base document and 1 with a bill being considered by the legislature (SASE/MEC, 2017). In the scenario of municipalities, 5.566 thousand are sanctioned, and 04

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Brasil.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Brasil.

3 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Brasil.



municipalities do not yet have a Municipal Education Plan in the form of a law. Bahia has 417 municipalities with sanctioned law. It was concluded that, there are advances in educational planning in Brazil, however, it is necessary to anticipate inputs and concretize efforts in favor of the culture of planning to reach the goals. More investment is required in the systematic evaluation of plans by responsible bodies, with the mobilization and participation of society.

Keywords: Evaluation. Decennial Education Plans.

Introdução

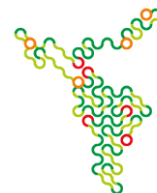
O presente texto tem como objetivo apresentar o panorama atual do planejamento educacional no Brasil, seus estados e municípios, no que tange ao horizonte de construção dos planos decenais de educação, e mais especificamente, ao cenário atual do estado da Bahia.

No contexto de um estado democrático, o planejamento é um fator de grande relevância, principalmente quando é construído de forma ordenada e coletiva e considera a realidade em questão enquanto ponto de partida. Na história da educação brasileira, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surge em 1962 com objetivos e metas para serem cumpridos dentro de um prazo de oito anos. Vale ressaltar que esse PNE teve como destaque a questão do financiamento da educação.

Somente em 2001, quase quatro décadas depois, foi implementado o segundo PNE através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Dessa vez, o documento traz um prazo de dez anos, um pouco maior que o anterior, trazendo o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas a serem cumpridas até 2010.

Em linhas gerais, a ideia de planejamento na educação brasileira, pode-se dizer que foi impulsionada, sobretudo, na década de 1990, a partir da conferência de Jontiem, na Tailândia. Nessa ocasião, houve um intenso debate quanto à necessidade de construção de Planos Decenais de Educação para Todos, inclusive, a partir deste marco, alguns planos de educação foram elaborados por estados e municípios no Brasil.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 indicou a necessidade de elaboração de planos, ao afirmar em seu Art. 9º que “A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Assim, a União no prazo de um ano, teria que encaminhar ao Congresso Nacional um Plano de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.



Na década seguinte com a aprovação do Plano Nacional de Educação, a partir do projeto de lei que, após aprovação pelo Congresso Nacional, se transforma na Lei 10.172/2001, juntamente com a exigência de que os estados e municípios elaborem seus planos, a lei indica que os municípios precisam realizar tal tarefa o mais rápido possível, senão pelo convencimento da sua importância, pela necessidade de cumprimento da Lei.

Esta Lei representa um marco normativo que responsabilizam estados e municípios a elaborarem seus planos de educação, além de servir como um modelo para os municípios darem o primeiro passo na elaboração de seus respectivos documentos. Elaborar um plano de educação é uma tarefa prioritária que deve ser realizada o mais rápido possível, visto que já na década de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação indicara a necessidade de elaboração de planos de educação.

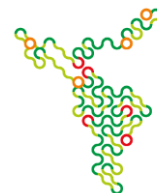
Somente no ano de 2014 o novo PNE foi aprovado e sancionado na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência até 2024. Este apresenta diretrizes, metas e estratégias para os próximos 10 anos. A lei enfatiza no seu art. 8º que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”.

A ação de elaboração de planos decenais de educação, além de se constituir como instrumento que permite uma maior racionalidade às ações do Estado, tende a acompanhar a dinâmica da sociedade e assume a característica de uma atividade fundamentalmente política, cujo propósito é dar direção e organicidade a um concreto processo social, baseado na correlação de forças dos grupos sociais. Uma das razões da importância dos Planos Decenais de Educação é a continuidade da implementação de políticas públicas no setor, independente da descontinuidade de governo.

O desenho metodológico definido neste estudo utilizou-se da análise documental e pautou-se na busca de dados disponíveis no sítio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação (MEC).

Panorama dos Planos Nacionais de Educação no Brasil

Consideramos relevante passearmos brevemente pelo panorama dos Planos Nacionais de Educação, inicialmente situando de como ocorreu o processo de aprovação do PNE Lei nº



10.172/2001. Esta Lei foi aprovada após apresentação de duas propostas ao Congresso Nacional, em fevereiro de 1998, conforme explicitam Bordignon; Gomes; Queiroz (2011): a primeira, “da Sociedade Brasileira” (PL nº 4.155/98), elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e apresentada ao Plenário da Câmara pelo Deputado Ivan Valente em 10/02/98, e a outra, “do Executivo ao Congresso Nacional” (Mensagem 180/98, de 11/02/98) de iniciativa do MEC.

A estrutura do PNE aprovado manteve a mesma estrutura da proposta do executivo e as metas totalizaram 295, resultantes da fusão e ou incorporação das metas das propostas do executivo (248) e da sociedade (118), acrescidas de emendas. Na avaliação Saviani (2008, p. 275), o texto do PNE/2001 peca pelo exagero de metas (295 no total, numa média de aproximadamente 27 metas para cada área abordada), “o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”.

É com força de lei que o plano explicita que não cabe só a União cumprir os objetivos e metas, mas também aos estados e municípios e ao Distrito Federal. O PNE 2001-2010 inaugura uma nova fase no que se refere à concepção dos planos de educação no Brasil como atividades que caberiam apenas ao governo. Com duração de dez anos, o PNE ultrapassaria o mandato dos governantes, sendo concebido como plano de Estado.

Acreditamos que um dos pontos a ser destacado como dificultador para implementação do PNE 2001-2010 refere-se ao excesso de objetivos e metas, os quais impuseram sérias dificuldades não só à sua implantação, mas também ao seu acompanhamento e à sua avaliação. Para Dourado (2010, p. 684), esse elevado conjunto de diretrizes e metas [...] “retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão”.

A aprovação do PNE seguinte deveria ter acontecido para vigorar a partir de 2011. Contudo quatro anos se passaram até ser sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, após diversos embates e tensionamentos (DOURADO, 2017).

No ano de 2010 foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação - CONAE, organizada pelo MEC. Este evento contou com a presença de aproximadamente 3 mil delegados e intensa participação de atores sociais mobilizados em torno da educação. Segundo Brito (2015), a CONAE foi precedida de conferências estaduais, municipais e intermunicipais, bem como de encontros



e seminários temáticos. Houve ainda uma conferência nacional dedicada à educação básica. Brito (2015) ressalta que a CONAE teve como tema central a construção do sistema nacional de educação, a partir de um processo participativo e plural de formulação, debate e formação de consensos para balizar o novo PNE.

Segundo Dourado (2017), a aprovação do PNE 2014-2024 expressa o grande pacto federativo para a educação. Este autor considera o PNE vigente enquanto o epicentro das políticas educacionais, já que se este for entendido como um eixo principal das políticas educacionais, trará consigo o indicativo de avanços no que tange aos limites e ambiguidades do texto. Dessa forma,

A previsão de ampliação dos recursos para a educação (10% do PIB até 2024), a previsão de implementação do CAQi e do CAQ, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, a gestão democrática da educação, a valorização dos profissionais da educação, incluindo a proposição de política nacional de formação dos profissionais da educação, previstas no PNE, se apresentam como importantes conquistas a serem melhor problematizadas e discutidas no processo de materialização do Plano. (DOURADO, 2017, p. 48)

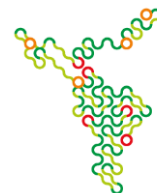
Com uma perspectiva positiva acerca do PNE, o autor nos coloca a refletir acerca da importância das etapas de monitoramento e de avaliação para que o plano seja de fato materializado, com o direcionamento para o cumprimento das metas estabelecidas.

O cenário atual dos Planos Estaduais e Municipais de Educação no Brasil

Apesar de alguns estados e municípios já possuírem um plano de educação em vigor, o PNE Lei n. 13.005/14 determina que todos deverão ou elaborar, ou adequar os planos até um ano após sua aprovação.

Segundo dados da SASE/MEC em 2014 no Brasil, 12 (doze) Planos Estaduais de Educação (PEE) encontravam-se aprovados por lei e, portanto, em execução; no caso dos municípios, dados oficialmente declarados ao Ministério da Educação apontam cerca de 1.600 Planos Municipais de Educação (PME) aprovados. Esses planos, além de avaliados, devem também ser ajustados de acordo ao novo PNE.

Após três anos de aprovação da Lei 13.005/2014, há uma mudança significativa na condição de estados e municípios com seus planos decenais de educação. Quase a totalidade de estados brasileiros já possui PEE com lei sancionada, restando apenas dois estados sem o documento nessa



condição: Rio de Janeiro (com documento base elaborado) e Minas Gerais (com projeto de lei enviado ao Legislativo). Este último estado, mesmo ainda sem lei estadual sancionada, apresenta um cenário de totalidade dos seus municípios com PME em forma de lei. Contexto muito próximo a este também se observa no estado do Rio de Janeiro, pois mesmo estando ainda na fase de construção do documento base, seus municípios saem à frente no que se refere à ação de construção dos planos municipais, do total de 92 municípios, 91 já possuem planos sancionados.

No cenário dos municípios brasileiros, no que se refere à situação de construção do PME, percebemos que houve um avanço considerável no número de municípios brasileiros com PME sancionado. Com um quadro de 1600 (um mil e seiscentos) municípios com lei sancionada em 2014, 28,7%, passou para 5473 (cinco mil quatrocentos e setenta e três) em 2016, o que corresponde a 98% dos municípios brasileiros com PME sancionado. No ano de 2017, no momento desta pesquisa, 5.566 (cinco mil quinhentos e sessenta e seis) municípios possuem Planos Decenais de Educação em forma de lei, o que corresponde ao percentual de 99,4%.

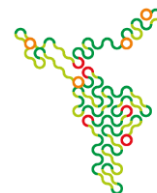
O estado da Bahia possui um cenário de 100% dos municípios com PME sancionados, todos os 417 (quatrocentos e dezessete) municípios possuem o documento em forma de lei.

É notório, portanto, que houve uma expansão na elaboração de Planos Decenais de Educação em todo o território brasileiro. Contudo, após a ação de elaboração ou adequação dos planos subnacionais à luz do PNE, é preciso pensar no Monitoramento e Avaliação desses Planos de Educação. Pois, sabe-se que somente ter o plano sancionado não afiança a melhoria da qualidade de ensino. É necessária sua execução, o que requer esforço político, financeiro e tomadas de decisão.

É importante destacar a relevância do acompanhamento sistêmico por meio do monitoramento contínuo e de avaliações periódicas com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social. Por isso,

os entes federativos devem ter clareza de que o monitoramento e a avaliação dos planos de educação tornam-se elementos imprescindíveis à tomada de decisões dos gestores públicos, visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária. (DOURADO, JUNIOR, FURTADO, 2016, p. 457)

Cabe destacar o desafio e a importância de se articular os planos decenais de educação aos demais instrumentos de planejamento da gestão. Significa considerar que os insumos necessários para a implementação dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que, durante a década prevista, estes possam apoiar os municípios técnica e financeiramente.



Assim, nas Prefeituras, os planos decenais de educação terão de se vincular aos demais instrumentos de planejamento: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros.

Conclusões

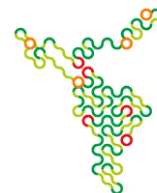
Nos últimos anos os estudos sobre planejamento na área de educação no Brasil têm se apresentando de forma mais recorrente, sendo este, tema de muitas pesquisas, dissertações e teses, cada um com o olhar e leitura do autor, desde sua perspectiva, situado no contexto político e conjunturas históricas.

Assim, considerando a importância de um plano para o desenvolvimento de políticas públicas, há que se preverem mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhes deem segurança no seguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas situações em que se desenvolverá. Mais ainda, há que se efetivar adaptações e medidas corretivas, conforme necessidade ou de acordo com a realidade.

Contudo, apesar de percebermos uma conjuntura de planejamento educacional em todos os âmbitos - nacional, estadual e municipal - onde mais de 90% de estados e municípios do território brasileiro já possuem seus planos decenais de educação, é necessário ponderar que ainda há muito por fazer, diante da importância de se articular os planos aos demais instrumentos de planejamento. Ou seja, os insumos necessários para a execução dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década.

Do nosso ponto de vista, ainda há muito o que se fazer para que a cultura de planejamento seja efetivada no âmbito educacional e mais ainda, há que se envidar esforços para que as ações sejam concretizadas e as metas alcançadas. Acreditamos que o excesso de objetivos e metas pode ser um fator que impõe sérias dificuldades à implementação, acompanhamento e avaliação do PNE 2014-2024.

Esperamos que os apontamentos, as análises e as discussões abordadas ao longo deste texto possam provocar ainda mais o debate sobre planejamento educacional, pois os resultados desta investigação não podem ser considerados como esgotados por aqui. De certo, educadores, gestores



educacionais e pesquisadores, como nós, podem identificar outros elementos que contribuam para o processo de planejamento no campo educacional.

Referências

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Leda. **O planejamento educacional no Brasil.** Plano Nacional de Educação. Jun. 2011. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>>. Acesso em 05 nov 2017.

BRITO, Tatiana Feitosa de. **Passo a passo no Legislativo:** os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (recurso eletrônico): construção e perspectivas. Ana Valeska Amaral Gomes, Tatiana Feitosa de Britto (Org.). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015 (Série Obras em parceria).

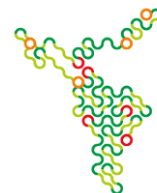
DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.102, p.677-705, jul/set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; JUNIOR Geraldo Grossi; FURTADO, Roberval Ângelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: <www.seer.ufpr.br/rbpa/article/download/67198/38375> Acesso em: 05 nov 2017.

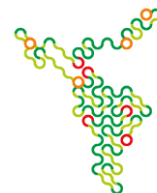
DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

SASE/MEC. **PNE em Movimento.** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/ Ministério da Educação. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em 01 de mar de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** Puc-Campinas, Campinas, n.24, p.7-16, jun. 2008.



SIMEC. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. Disponível em:
<<http://simec.mec.gov.br/sase/sase.php?modulo=principal/assessoramento&acao=A&aba=mapa>> Acesso
em: 01 ago 2017.



GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: AS INSTÂNCIAS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Arthur Breno Stürmer¹
Elis Angela Botton²

Resumo: Este trabalho discute como os mecanismos de participação na escola podem se constituir em espaços de decisão. Privilegiou-se, de um lado, o conceito de escola democrática e, por outro lado, tomou-se o projeto pedagógico da escola como requisito formal, e central, para que se realize a abertura democrática da escola pública. Os dados da pesquisa provieram de observações sistemáticas do cotidiano escolar e de questionários compostos por questões abertas, dirigidos a dezessete professores da Educação Básica. Analisando a participação dos professores nas Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGEDs), procurou-se desenhar um panorama da gestão democrática na escola pública, segundo as categorias democracia e participação. Salienta-se que a presença de resquícios de uma estrutura verticalizada de gestão, associada a pouca contribuição das IGEDs para a gestão escolar democrática e o respectivo enfraquecimento de seu poder representativo, são traços históricos que permanecem atuando fortemente no cotidiano das escolas. O trabalho conclui pela necessidade de um olhar mais atento ao papel valioso do professor na valorização das IGEDs nas escolas e ressalta a importância do empenho das comunidades escolares na busca pelo direito de decidir os rumos da educação.

Palavras-chave: Escola. Democracia. Gestão.

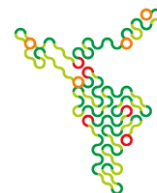
Educational management in the public school: Instances of Democratic School Management

Astract: text, This paper discusses how the participation mechanisms in the school can be constituted in decision spaces. On the one hand, the concept of a democratic school was privileged and, on the other hand, the pedagogical project of the school was taken as a formal and central requirement for the democratic opening of the public school. The data from the research came from systematic observations of school daily life and from questionnaires composed of open questions addressed to seventeen teachers of Basic Education. Analyzing the participation of teachers in the Instances of Democratic School Management (IGEDs), an attempt was made to draw a panorama of democratic management in the public school, according to the categories of democracy and participation. It is worth noting that the presence of remnants of a vertical management structure, coupled with the low contribution of IGEDs to democratic school management and the respective weakening of their representative power, are historical traits that remain strongly in the daily life of schools. The paper concludes by the need to take a closer look at the valuable role of the teacher in the valorization of IGEDs in schools and emphasizes the importance of the commitment of the school communities in the search for the right to decide the directions of education.

Keywords: School. Democracy. Management.

¹ Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Especialista em Gestão Educacional, Me. em DR&MA e doutorando pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, Brasil.

² Docente do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Especialista em Geociências, Me. em DR&MA e doutoranda pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



Introdução

A democracia é concebida, contemporaneamente, como “instituição e prática de procedimentos que garantam a participação dos interessados nas deliberações do coletivo”, no que essa participação importe em “conquista de espaços de decisão até então dominados por organizações burocráticas e autoritárias” (SOUZA e FRANÇA, 2004, p. 12).

Na organização formal de nossa escola ainda prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador (VEIGA, 2002), felizmente muitos gestores escolares acabem cedendo aos apelos da população por participação, autonomia, transparência e pluralismo, que Araújo (2000) considera elementos constitutivos da gestão democrática. Ela ainda é o instrumento básico que possibilita a participação direta de alunos, pais, professores e funcionários.

A gestão democrática, nesta situação, é:

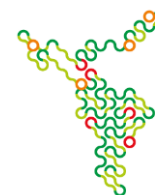
Meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações (GRACINDO, 2009, p. 136-137).

Para garantir que esse processo seja exitoso, a gestão escolar deve basear-se na participação e no trabalho coletivo organizado em torno de um projeto: “a gestão democrática, no interior da escola (...) trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão” (VEIGA, 2002, p. 18).

A melhor opção para democratizar a escola são recursos e as soluções internas. Os colegiados representam um valioso mecanismo de participação para o acompanhamento continuado das ações exigidas pelo projeto pedagógico. Dentre estas, desconcentração do poder decisório e o estabelecimento de novas relações entre os membros da escola e aqueles segmentos que se encontram fora dela e com ela se relacionam.

Para Dourado (2003),

O processo de luta pela democratização da gestão escolar passa pela superação dos processos centralizados de decisão, pela defesa de uma administração colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões articuladas com todos os segmentos envolvidos na escola, pela clareza do sentido político e pedagógico presente nessas práticas e da sua importância como fenômeno educativo a ser construído cotidianamente (DOURADO, 2003, p. 21).



A democratização da gestão depende da participação nos acontecimentos da vida escolar como uma atitude formadora em *espaços próprios a esse fim*:

Essa democratização deve começar no interior da escola, ao possibilitar a criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos e pais de alunos possam discutir criticamente o cotidiano escolar, haja vista que é função da escola formar indivíduos críticos, criativos e participativos (Id., loc. cit.).

A participação, o envolvimento, a divisão de tarefas e o trabalho em equipe são aspectos da maior relevância quando o assunto é a democratização da gestão escolar. Não se pode admiti-la apartada de formas legítimas de participação – do estar junto com, do fazer coletivo, da corresponsabilidade e do sentimento de grupo.

Bordignon encontra no sentimento de pertença a solução para o problema da participação e da cultura da participação, baseado no fato de que a participação se relaciona ao exercício do poder pela pessoa sobre o que lhe diz respeito subjetivamente: “Só há efetiva participação e compromisso quando se adquire a cultura do querer participar para exercer poder sobre o que lhe pertence, o que diz respeito à sua vida e ao seu futuro.” (BORDIGNON, 2004, p. 307).

Conquanto a participação tenha papel precípua na consolidação da gestão democrática, os mecanismos (Quadro 1) pelos quais ela se concretiza não são menos relevantes.

Quadro 1 – Mecanismos de participação na escola

1. IGEDs	Grêmios estudantis	APP APM CPM	Conselho de turma	Conselho de Classe	Conselho Deliberativo Escolar (CDE)	Conselho fiscal, Diretoria executiva, Comissões, Bancas.
2. Construção do projeto pedagógico						
3. Eleição para diretor de escola						
4. “Escolha” do plano de gestão escolar (PGE*)						
5. Curso de formação, Reunião pedagógica, Regência de classe, Formatura, Comemorações.						
6. Projetos diversos: Meio Ambiente, Saúde, Esporte, Cultura e Lazer.						
7. Estágio supervisionado.						
8. Serviço voluntário.						

* Referência à seleção de diretores de escola na Rede de Estadual de Ensino de Santa Catarina (SC).
 Org.: O AUTOR.



Por mecanismos de participação se entende as formas, espaços, órgãos ou instâncias que estimulam o diálogo, a construção em conjunto, a partilha de poder, a circulação de informação e a formação cidadã. Os colegiados, em especial, que são espaços de decisão, além de contribuírem para a formação do cidadão, capacitam a comunidade escolar para a vivência da democracia como bem comum.

Instâncias de Gestão Escolar Democrática

O que até aqui foi chamado de colegiados, também pode ser denominado Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGEDs), uma vez que a referência a um órgão diretivo, de gestão escolar, em um estabelecimento público, merece ser lembrado, resumidamente, pela sua condição de espaço (instância) de deliberação coletiva (democrática).

Como se percebe nas falas e discursos presentes no cotidiano escolar, entre professores, a construção de uma escola democrática é obra a ser realizada *na escola* e consoante uma gestão democrática, isto é, apoiada em uma concepção de democracia que privilegie a participação deles – e, por extensão, de todos –, podendo, portanto, ser feita com o auxílio das IGEDs.

Neste sentido, as IGEDs cumprem papel singular no processo de democratização, uma vez que a abertura democrática da escola pública pressupõe a participação ativa, a liberdade de opinião e a livre expressão. Enfim, requer a participação sem intermediários e com certa autonomia – duas características convenientes à democracia direta, de alta intensidade, e à gestão democrática.

No contexto escolar, as IGEDs são mecanismos de participação, conforme Figura 1, que os próprios dirigentes escolares identificam com a gestão democrática:

A grande maioria [...] entende que a gestão democrática é a implementação na escola de mecanismos de participação da comunidade local e escolar, tais como eleição direta para diretor, grêmio estudantil, conselho escolar. (DOURADO, 2003, p. 27, grifo do autor).

A essa visão própria de quem está imerso no cotidiano escolar aproxima-se do senso comum quando faz uma associação direta entre gestão democrática, eleição e voto. A gestão escolar democrática, no entanto, depende de muitos outros mecanismos de participação e variados tipos de instâncias responsáveis por promover diariamente novas concepções de gestão.



Figura 1 – Tipos de Instâncias de Gestão Escolar Democrática



* Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2012).
Org.: O AUTOR.

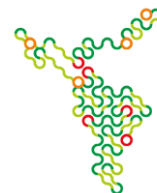
Insisto no papel das IGEDs na gestão escolar democrática como o motor de uma nova relação da comunidade com a escola e, especialmente, dos professores com a construção da escola democrática na Rede de Ensino Pública, que é a Rede sobre a qual incide o compromisso constitucional com a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, inciso VI, art. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN prevê o mesmo no seu inciso VIII, art. 3º, acrescentando a participação dos diferentes segmentos da escola como princípios:

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. (BRASIL, 1996, incisos I e II, art. 14, grifo nosso).

As IGEDs são o meio imprescindível para proporcionar canais de expressão e participação aos professores, tanto como promotores da democratização da escola quanto beneficiários das novas relações com as atividades de gestão. Paro (2000) é taxativo ao ressaltar que a participação em colegiados é uma atribuição profissional dos servidores da escola, inclusive dos professores.

O envolvimento dos usuários e comunidade em geral, assegura Paro (2001), permite ainda produzir a possibilidade de controle democrático do Estado na oferta de educação escolar em quantidade e qualidade segundo as obrigações do poder público e os interesses da sociedade; controle



que, diz o mesmo autor (Id., 2003), é uma necessidade da população “no sentido do provimento de serviços coletivos” (Ibid., p. 26).

Em última análise, a consolidação da democracia e da participação depende da apropriação que a comunidade escolar faça das IGEDs e do quanto de apoio obtenha dos professores, que são um dos elementos mediadores da construção de uma escola democrática.

Considerações finais

A efetivação da democracia e da participação na escola pública pode seguir itinerários diversos e resultar de diferentes estratégias de ação, conforme cada unidade escolar. Porém é forçoso reconhecer que qualquer mudança na escola pública exige muito empenho, especialmente para torná-la um ambiente democrático e aberto à participação de todos.

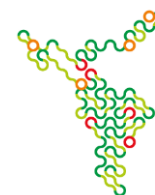
Dos inúmeros mecanismos de participação existentes na escola, as Instâncias de Gestão Escolar Democrática (IGEDs) – por contemplar professores, alunos, pais de alunos e funcionários – são os mecanismos que se afinam mais aos propósitos de fomentar a democracia e a participação, a fim de contribuir para a construção de uma escola democrática.

Os dados colhidos permitiram delinear claramente o conflito entre a escola e seus professores como algo que pode ser solucionado com a adoção de atitudes simples, a partir do diálogo, e de mecanismos complexos, como a eleição direta para diretor.

As IGEDs estão ao alcance das comunidades escolares, sendo o melhor mecanismo de participação quando se quer criar consensos mínimos a respeito dos rumos que a escola deva seguir. Por meio delas planejam-se as ações que devem ser empreendidas para se alcançar objetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem, bem como as ações para atingir as metas de gestão democrática.

Através do Conselho de Escola (Conselho Escolar ou Conselho Deliberativo Escolar), “a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida” (CISESKI e ROMÃO, 2000, p. 66).

Conquanto em alguns casos se perceba o esvaziamento de significado dos mecanismos de participação na fala dos professores, reconhece-se a utilidade dos mesmos para se alcançar uma melhor qualidade da educação, sobretudo pela participação e controle social do Estado.



A participação é um pressuposto importante para se avançar na gestão democrática. Ela não significa apenas a integração entre escola, família e comunidade, nem tampouco a simples colaboração dos pais, mas um mecanismo de representação e participação política (APP-SINDICATO, 2007). A participação que se discutiu aqui não é aquela imposta aos professores; não tem a ver com “contribuições espontâneas”; não corresponde à ida dos pais na escola para receber informações dos filhos, nem tampouco a presença da comunidade local para ajudar nas confraternizações, realizar serviços voluntários e “reformular o muro da escola”.

Tentamos mostrar que a participação é em função de objetivos educacionais, político-educacionais; tem caráter pedagógico, social e educacional; é instituinte, territorial, intencional; visa desconcentrar e redistribuir o poder decisório entre a comunidade escolar. É também a participação na gestão escolar *de modo democrático, segundo formas democráticas*, das quais se salientou o mecanismo de participação compreendido como Instância de Gestão Escolar Democrática (IGED).

Referências

APP-SINDICATO. A gestão democrática da educação e da escola. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, n. 4, p. 94-96, abr. 2007.

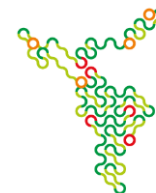
ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.

BORDIGNON, G. Gestão democrática da escola cidadã. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 291-313.

CISESKI, A. A.; ROMÃO, J. E. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 65-74.



DOURADO, L. F. et al. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003. (Coleção Políticas Educacionais).

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Educação**, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

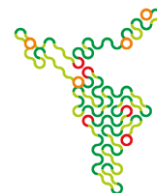
RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.030, de 26 de junho de 2012. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 27 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/14.030.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.

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. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 15 out. 2013.

_____. Decreto n. 243, de 1º de julho de 2015. Altera o Decreto nº 1.794, de 2013. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 1º jul. 2015.

SOUZA, V. A. de; FRANÇA, R. L. de. Educação e Democracia: a Democratização dos Processos de Gestão da Escola Pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 7, p. 09-23, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=olhardeprofessor&page=article&op=view&path%5B%5D=678&path%5B%5D=501>. Acesso em: 15/12/09.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 11-35.



OBRIGATORIEDADE DE FREQUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Letícia de Lima Borges¹

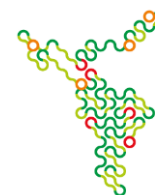
Resumo: Este estudo é um recorte da escrita monográfica em andamento que se propõe tensionar a intencionalidade da ampliação da obrigatoriedade de frequência escolar a partir dos quatro anos de idade. Essa mudança aprovada pela Lei 12.769 de 4 de abril de 2013 passou a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras. Com inspiração teórico-metodológica nos estudos foucaultianos, o estudo apresenta um percurso metodológico dividido em dois momentos: um primeiro que empreende análise a partir das produções científicas do Grupo de Trabalho 07 (GT07) do portal de Associação de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, e um segundo que se pretende analisar as estratégias discursivas que constituem os documentos legais que normatizam a institucionalização da Educação Infantil estabelecendo suas diretrizes nacionais. Na análise de toda a materialidade produzida pelo GT 07 da ANPED, extraí 14 artigos que direcionam suas discussões para o processo de gestão das políticas da Educação Infantil. Destes, um grupo de artigos apenas descreve o processo de constituição dessas políticas, pouco tensionando a intencionalidade e efeito, indicando o assujeitamento como uma verdade boa e necessária por si só, alinhados aos discursos legais. Tal percepção nos provoca a olhar sob suspenso para os documentos legais que foram produzindo tal naturalização, entendendo a obrigatoriedade de frequência escolar aos quatro anos como uma estratégia de governamentalidade biopolítica.

Palavras-chave: Obrigatoriedade de frequência. Educação Infantil. Governamentalidade

FREQUENCY COMPULSORY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL: PROBLEMATIZATIONS ON SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract: This study is a part of the monographic writing in progress that intends to contrast the intentionality of the expansion of compulsory school frequency from four years old. This change approved by Law 12,769 of April 4, 2013 became mandatory effectively from 2016 in the Brazilian Schools. With theoretical and methodological inspiration in the Foucaultian studies, this study presents a methodological course divided into two moments: firstly, one that undertakes an analysis from the scientific productions of Working Group 07 (GT07) of the Postgraduate and Research Association - ANPED, and, secondly, one that intend to analyze the discursive strategies that constitute the legal documents that normalize the institutionalization of Early Childhood Education establishing its national guidelines. In the analysis of all materiality produced by ANPED's GT 07, I extracted 14 articles that direct their discussions to the process of management of Early Childhood Education policies. From these, a group of articles only describes the process of constitution of these policies, little contrasting the intentionality and effect, indicating the subjection as a good truth and necessary by itself, aligned with the legal discourses. Such perception causes us to look under suspense for the legal documents that have produced such naturalization, understanding the compulsory school frequency at four years as a strategy of biopolitical governmentality.

¹Mestranda, não bolsista, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria/RS, Brasil.



Keywords: Compulsory frequency. Early Childhood Education. Governmentality

1. Questões introdutórias sobre o estudo...

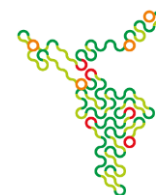
Esse estudo se direciona para o primeiro momento analítico proposto no trabalho monográfico em andamento, que busca problematizar, nas produções científicas da Anped, como as discursividades e recorrências têm se ocupado a (re)pensar a Escola e a infância no Brasil. Além de tentar mostrar como essas narrativas vem se estabelecendo (nos discursos) dos processos (des)contínuos históricos, políticos e sociais que deram as condições de constituição da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para dos 4 anos de idade, legalmente efetivada no fim de 2016, nas escolas brasileiras.

Para empreender tal estudo, fiz um levantamento no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07), vasculhando o que tem sido produzido e como/se tem se tensionado sobre a obrigatoriedade de frequência no campo da Educação Infantil. Nesse mapeamento encontrei um total de cento e cinquenta e cinco (155)¹ artigos, publicados entre os anos de 2000 a 2015. Após a leitura de seus resumos, classifiquei e organizei os artigos em categorias, dividindo-os por temática. Nesta divisão, selecionei a categoria “Políticas Educacionais na/da Educação Infantil”, pois são os catorze (14) artigos² que mais se aproximam das discussões que me proponho.

Os artigos selecionados, possuem, dentre as discussões propostas, descrições e sinalizações de documentos legais que se instituíram em diferentes momentos históricos. Dentre outras coisas, descrevem (de maneira quase geral) as políticas voltadas para a Educação Infantil, entendendo-a

¹ A tabela completa com os cento e cinquenta e cinco artigos estão anexadas no trabalho de origem.

² Políticas Públicas em Educação Infantil (BRANDÃO, 2004); Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: A luta por um projeto político-social (BARBOSA, et all, 2015); Pró-Criança: Uma Política Pública para a Infância Catarinense? (RODRIGUES, 2005); A Educação das Famílias como Política Nacional - uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida (CAMPOS e CAMPOS, 2006); Administração Social da Criança: Políticas Transnacionais e Políticas de Educação Infantil (PORTO, 2006); Artes de Governar a Infância: No Cruzamento entre a Ética e a Política (BUJES, 2007); Educação da Criança pequena na Legislação Educacional Brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000) (VIEIRA, 2007); Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos (1908-2000) (CORREA, 2007); Criança, Infância e Política na compreensão dos Profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba (PEREIRA, 2008); Educação Infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar (CAMPOS, 2008); Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua (FULLGRAF, 2008); “Caos Calmo”: (in)constancias no cenário da política de educação infantil brasileira (CANAVIEIRA, 2012); Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil (LIMA E SILVA, 2015) e Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do Tribunal de Contas do Estado (FLORES, 2015)



como direito social e frequência obrigatórios, de forma quase que naturalizada, pois os tensionamentos sobre sua constituição e intencionalidade são poucos sinalizados, indicando o assujeitamento desta política como uma verdade necessária e boa por si só.

Nesse sentido, minha proposição é fazer alguns tensionamentos a partir das discontinuidades históricas empreendidas nas discussões propostas especificamente pela categoria: “Políticas Educacionais da/na Educação Infantil”. Trago os fragmentos³ analíticos para entrelaçar com as discussões da/sobre a Educação Infantil a partir da década de 70 no Brasil, como forma de engendrar com os acontecimentos políticos-históricos de maneira a entender as tramas que deram condições de possibilidade para a emergência para obrigatoriedade da Educação Infantil, .

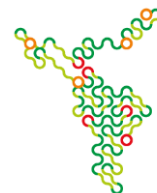
A intenção, é mostrar como historicamente os discursos das produções científicas da Anped do GT 07, se constituem como estratégias de governo da infância e da ação pedagógica para colocar o sujeito da Educação Infantil como alvo de técnicas de condução das condutas desejáveis. Técnicas que são reforçadas, na medida em que, a proliferação desses discursos sobre as políticas que as prevêem (normativas, estrutura curricular, modelos de práticas e perfil de docente) são naturalizados e pouco tensionados, assumidas como verdade absoluta. Tal assujeitamento, além de refletir as normativas previstas pelos documentos legais que institucionalizam a Educação Infantil e suas diretrizes, estabelecem a Escola como lócus principal para (re)produção dessas técnicas, bem como um tipo de infância: a infância escolarizada.

Trata-se de tentar entender como

[...] as crianças foram historicamente capturadas pelas malhas do poder, de como se estabelecem políticas de verdade sobre elas, de como se deu a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância. (BUJES, p. 92, 2002).

Ou seja, perceber como os discursos produzidos pelas produções científicas da Anped se alinham; ora tensionando pouco mais o processo de constituição da obrigatoriedade da Educação Infantil e/ou os processos de constituição das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, e ora sujeitando-se a obrigatoriedade e as políticas como uma verdade única e inquestionável, naturalizando e reproduzindo discursos que estabelecem ações de governo sobre os sujeitos e sobre as práticas.

³ Os fragmentos são citações literais da materialidade analítica e estarão sinalizados em itálico no texto.

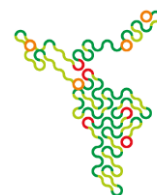


2. *Um olhar sobre os cenários, discursos e políticas (des)contínuas*

A análise que se empreende aqui das produções científicas da Anped, é tomada como uma, entre tantas, possibilidades de visualizar, criticamente, a produção e recorrência de discursos que nos conduzem historicamente por cenários educacionais específicos, sem que nos questionemos sobre como chegamos a eles. Para além de acusar a Escola, apontar “fracassos”, mazelas ou culpabilizar outras instâncias, ou ainda fazer uma crítica positivista, que ao final remete a um ideal possível como alguma ação/lugar de “salvação”. Essa análise se ocupa, pela audácia e difícil tarefa, em mostrar os meandros, os desvios que tais discursos historicamente não conseguem capturar, e causam incômodo e desestabilizam os modos de ver e conduzir as práticas e por isso, talvez justifiquem a necessidades de renovação constante de táticas e estratégias de condução e captura dos sujeitos, como observamos no cenário educacional pelo menos na última década.

O recorte deste estudo “inicia” a partir das décadas de 1970 e 1980 que demarcam importantes rupturas de um Estado violentamente repressor pós ditadura militar. Nesse período, a superação de um sistema ditatorial e absoluto, “que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras” (KUHLMANN JR, p. 6, 2000) vai se dissolvendo com o desenvolvimento do capitalismo e a expansão da indústria, colado a metanarrativa moderna de que a Escola está a serviço do progresso. Muitas lutas e protestos, em diferentes esferas da sociedade, foram necessárias em favor de melhores condições de vida e trabalho precárias naquele período. Essas rupturas pressupõem mudanças, a partir das quais o Estado tivesse a mínima intervenção na vida da população, provocando uma outra estruturação do sistema educacional que se pretende democrático. *“É nesse sentido que, em um movimento de reestruturação e busca de novas formas de ampliação do sistema de produção capitalista, ocorre o fortalecimento da defesa de Estados Mínimos”* (BARBOSA et all, 2005, p. 1).

No Brasil, a expansão da indústria provocou a crescente urbanização e necessária produção de mão de obra, possibilitando que mulheres/mães que tinham interesse/necessidade se inserissem no mercado de trabalho. *“É esse o contexto do subprojeto Creches Domiciliares”* (RODRIGUES, 2005, p. 9) e o processo de inserção das mulheres/mães no mercado de trabalho que visualizo como um ponto de emergência possível para a efetivação das creches como espaço institucionalizado, uma vez que iriam abrigar os filhos dessas mães trabalhadoras. Assim como, quando o Estado vai se reorganizando, a possibilidade das iniciativas filantrópicas gestarem e organizarem os

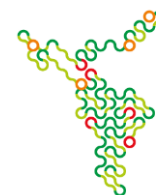


direcionamentos dessas ações e atendimentos nas creches, sob uma perspectiva moralizadora e uma ideia de prestação de serviços, distanciam a ideia de educação como direito e se aproximam da ideia de economia produtiva (para atender a algo ou alguém e gerar lucros). No Estado de Goiás, *“o atendimento em creches surgiu por iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade”* (BARBOSA et al, 2005, p .2). O que permite visualizar, com essa “iniciativa”, os benefícios políticos e econômicos que a parceria com Estado e o crescimento e a expansão da indústria lhes proporcionaria, *“(...) situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo”* (BARBOSA et al, 2005, p .3).

Nesse cenário, *“a ausência de uma política educacional especificamente articulada para as crianças em idade pré-escolar”* (RODRIGUES, 2005, p. 6), evidenciavam uma visão assistencialista, na medida em que serviam de suporte para as mulheres/mães que necessitavam do trabalho e pela ausência de preocupação pedagógica sobre as ações empreendidas nesses espaços, por um lado. Por outro, o caráter compensatório, a partir do fortalecimento de projetos que constituem *“a participação comunitária, o aligeiramento e o aspecto informal da educação como elementos indispensáveis para a consecução dos objetivos estabelecido em todos seus subprojetos”* (RODRIGUES, 2005, p. 7). Esses cenários se tornaram fundamentais, nessa racionalidade econômica, para que o Estado focalize o sujeito infantil como produtivo e os espaços institucionalizados como apoio necessário para expansão do capitalismo e da indústria.

Percebo que acompanhando a “estruturação do capitalismo”, o atendimento nas creches se estabelecia por no mínimo duas direções possíveis: de um lado a produção de mão de obra barata através do aumento da inserção das mulheres/mães das classes mais pobres, que precisavam financeiramente complementar suas rendas, direcionado o atendimento das crianças (filhos dessas operárias) às creches enquanto políticas de cunho médico-higienista, como ênfase na nutrição, saúde, saneamento básico, afetividade (KUHLMANN JR, 2000), entre outros aspectos sociais, que se distanciam, nesse primeiro momento, de uma proposta de investimento educacional. *“E a política de alívio à pobreza, nesses termos, não provoca mudanças estruturais, pelo contrário, acaba atingindo os problemas pelos seus efeitos, realimentando as estruturas que a produzem”* (CANAVIEIRA, 2012, p.6).

Por outro lado, as crescentes discussões teóricas, de diferentes campos do saber, ao reconhecerem a importância de estabelecer a socialização e *“a educabilidade das crianças como*



condição para o êxito escolar, a ser construída nos processos ditos de socialização primária que tem lugar no interior das famílias” (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 9), deslocam suas teorizações de diferentes campos do saber (medicina, psicologia, pedagogia, entre outros) produzindo verdades (normas e padrões comparativos) sobre desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo e linguístico das crianças, e conduzem as políticas educacionais por “supostos que tem como referência a universalidade do desenvolvimento infantil” (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 10). Assim, uma vez os sujeitos subjetivados, incorporam esses referenciais nas práticas pedagógicas e vão norteando as condutas dos profissionais, dos professores, das famílias para com as crianças e das próprias crianças. Essas discussões teóricas dos diferentes campos do saber, nesse período histórico, possibilitam que as parcerias entre Estado e filantropia ou Estado e família fossem reforçados, como também, acentuam a Escola como espaço produtivo para o governo das condutas dos sujeitos infantis.

Nessa esteira, tais ações direcionam o Estado a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação e governo da infância, fabricando a urgência de espaços institucionalizados obrigatórios e a urgência desses, por sua vez, se tramam ao interesse em proteger e regular a vida em sociedade, para produzir o convencimento sobre a população de sua necessidade, como possibilidade (única) de democratização do acesso, de desenvolvimento humano e oportunidades na sociedade. As Escolas, portanto, se configuram como *“espaços institucionais a partir dos quais a criança, a família e a comunidade são vistos comentados, instigados, teorizados, regulados, posto que neles sejam inventadas e produzidas práticas sociais de modalidades discursivas específicas, que se aglutinam e abarcam num movimento, desde aspirações dos poderes públicos a competências, habilidades e atitudes pessoais e subjetivas dos indivíduos infantis” (PORTO, 2006, p.10). Portanto, a garantia desse espaço, assegura, em certa medida, o controle e condução dos sujeitos, ainda mais precocemente que o “período normal” escolar: é preciso conhecer para governar.*

Nesse sentido, percebe-se como mais produtivo prever espaços que a longo prazo vão preparar, conduzir e governar a *“população de baixa renda” (PEREIRA, 2008, p.9)* a fazer escolhas e manter o controle social, ainda que não intencionalmente. Para isso, projeta-se uma concepção de *“educação enquanto prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado”*, que anseia pelo futuro como algo melhor (BARBOSA et al, 2005, p.1), tendo como um possível efeito a escolarização precoce, pois o sujeito infantil passa a ser alvo dessa ação. Ou seja, aliado a idéia de não correr riscos e a previsibilidade das condutas, metanarrativas modernas, o Estado



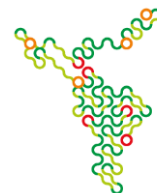
mostra mais uma vez sua importância como regulador da vida em sociedade “e descobre também o potencial da infância para o futuro da nação” (BUJES, p. 255, 2002).

Assim, assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. (VEIGA-NETO, p.10, 2003)

Nesse jogo que dá condições para produzir a educação escolarizada precoce como a possibilidade de previsibilidade (de condutas e comportamentos), os discursos de equidade e democratização, direcionados a partir de aspectos econômicos (proteger e regular a vida em sociedade), associados a necessidade de atender as famílias (demanda social da população vulnerável), a proteger a vida (concepção médico-higienista das condições desejáveis) e ao desenvolvimento humano (previstos pelos saberes), conferem a Educação Infantil um racionalidade, neste período histórico, “inserida numa nova ordem, afastando-se de sua função social emancipatória” (CAMPOS, 2008, p.13). Que, por um lado com a crescente industrialização torna necessário a produção de mão de obra, e por outro (mas não oposto) a ascensão do capitalismo, ao preconizar o desenvolvimento e o progresso, acelera o processo de estatização da Escola, para prever um espaço, normatizado e regido pelo Estado, para garantir a ordem social e democrática, de acesso a “todos”. A Escola como espaço produtivo para o governo.

Logo, o que se visualiza sob a ótica dos artigos analisados, demonstra que o Estado, nesse primeiro momento (político-histórico-social), utiliza a discursividade recorrente da ordem social e democrática de “*direito à educação*” (FULLGRAF, 2008, p. 8) como estratégia de convencimento entre as populações, municípios e instituições filantrópicas, como forma de atender essa “população vulnerável” que se faz emergente para o desenvolvimento do capitalismo industrial⁴ em superação ao Governo ditatorial. E, em um segundo momento, ao propor a aliança entre família-escola, produzido pelo discurso de que a “*educação infantil como uma política pública (..) envolvendo um trabalho diferenciado e compartilhado entre família, escola e sociedade*” (LIMA E SILVA, 2015, p. 5), concebe a participação social e a importância da educabilidade para o desenvolvimento humano como

⁴Entendo que não só o processo de industrialização foi emergente para institucionalização da escola obrigatória naturalizada. Mas, toda uma trama histórica-política-social que foi se engendrando a partir das reformas educativas, que se iniciou no Brasil com a difusão das ideias da Escola Nova (1930), descolando o discurso de acesso da ordem dos privilégios para ordem dos direitos.



estratégia para convencer as famílias a enviar seus filhos para a escola, fabricando a infância escolarizada precoce.

Nesse sentido, Bujes (2002, p. 42) nos ajuda a pensar que

(...) a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional - incluídas aqui família e escola - devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

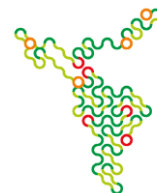
Por isso, entendo que a consolidação e organização das instituições escolares se caracterizam não somente pelo processo de industrialização, mas, principalmente, pelo fortalecimento do assistencialismo que fixa as posições sociais, para localizar os assistidos e, sobretudo para gerir e conduzir a vida dos indivíduos, em duas direções complementares: atuando sobre o corpo do indivíduo, a escolarização institucionalizada enquanto um espaço possível para o disciplinamento dos corpos (precaução de riscos e previsibilidade sobre os comportamentos); e, atuando sobre as ações do indivíduo, a escolarização enquanto espaço de prevenção, intervenção e controle sobre os corpos (condução das condutas e das escolhas), entendendo que quanto mais cedo se disciplina, mais chances se têm de conduzir o sujeito para o “futuro” seguro.

Direções complementares que visualizo ao estabelecer a consolidação e a organização das instituições, que escolariza (disciplina, regula, normatiza, conduz) precocemente a vida dos indivíduos, e aqui podemos citar não somente as escolas, mas hospitais, quartéis, etc. (não só em suas arquiteturas, mas em suas práticas “corretivas” e ideárias de alcançar algo melhor no futuro) que mostram o tipo de sociedade que está se constituindo. Ou dito de outra forma, um modo de vida que se assume moderno e é produzido pela Escola, aliado às políticas públicas, mas que também a constitui, historicamente.

Por isso, Veiga-Neto nos convida a pensar que

conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais abertos (VEIGA-NETO, p. 59, 2015).

Nessa lógica, o caráter assistencialista já não é “suficiente” para convencer a todos da importância dos espaços institucionalizados. Então, visualizo que a ordem do discurso se desloca de educação enquanto possibilidade para educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art 6º e 205 da Constituição Federal 88) assumido/agregando como caráter compensatório. A partir da ideia de “superação” da dívida histórica de negativa aos direitos, se fortalece entre as populações,



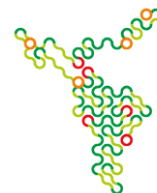
os movimentos sociais de luta por esses direitos (e outros tantos) ganham força de lei. Dessa forma, o Estado vai criando/ampliando estratégias para gerir a vida dos indivíduos, alargando sua “área de propagação”, através da gestão de novas políticas e programas. Além de assegurar, enquanto “medida cautelar” um espaço institucional obrigatório, a Escola, passa a garantir os direitos de todos e conduzir e produzir socialmente o sujeito infantil, principalmente nos direcionamentos de suas escolhas, atribuindo a essa prática um caráter emancipatório como possibilidade de liberdade de escolha.

Nesse sentido, alguns autores (RODRIGUES, 2005; PEREIRA, 2008 e FLORES, 2015) entendem que o assistencialismo ainda permanece cotidianamente nos ordenamentos legais previstos e conduzem algumas práticas pedagógicas (uma vez que são direcionados para atender a lógica de mercado) provocando um paradoxo na Educação Infantil: ora vista como um problema de Estado (com avalanche de discussões que a Escola passa a não dar conta e emerge dos discursos pedagógicas e escolares), ora vista como forma de efetivação de uma política voltada para o desenvolvimento político-social quando passa a ser obrigatória e emancipatória (investe-se mais, porque ninguém pode ficar de fora) (BARBOSA et al, 2005).

Ademais, a institucionalização da educação possibilita que outras discussões ganhem centralidade e sejam mobilizadas nesse cenário, uma delas, mencionada pela produção científica analisada, é “*fragilidade em termos de formação e identidade profissional*”(CORREA, 2007, p). Ao constituir a Escola como espaço direcionado para a educabilidade, os profissionais que atuam necessitam de formação pedagógica (inicial ou continuada), bem como, devem estabelecer discussões na/sobre a Educação Infantil. Contudo, no que tange o desenvolvimento de ações pedagógicas, por esse atendimento ser considerado uma prestação de serviço (assistencialismo), e principalmente, por ainda não fazerem parte de um sistema educacional (o que vai acontecer após a consolidação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996 (KUHLMANN JR, 2000)), não se visualizou iniciativas de investimento na formação desses profissionais. Portanto, talvez, tais questões sirvam para justificar um período “longo” com acordos filantrópicos que conduziam as práticas na mesma lógica gestada pelo Estado: como prestação de serviços.

3. *(Des)continuidades possíveis*

Nessa análise tentei tensionar brevemente como os discursos da Anped historicamente se constituíram como estratégias de governo da infância e da ação pedagógica colocando o sujeito

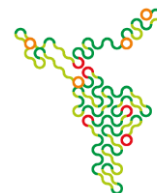


da educação infantil como alvo central de suas ações de prevenção ao risco social. As recorrências históricas desses discursos, nos conduziram por cenários educacionais específicos, impossibilitando questionamentos sobre sua constituição. As décadas de 1970 e 1980 foram “marcos” importantes pós ditadura militar para que o capitalismo e a indústria se dissolvessem e rompessem com o autoritarismo estatal que tanto prejudicou a sociedade como um todo.

Essas rupturas possibilitam novas estruturações do Estado, bem como sua descentralização, oportunizando que expansão do mercado de trabalho com a crescente urbanização fosse um ponto de emergência possível para a efetivação de parcerias com as filantropias, para que estas gestassem os espaços institucionalizados para crianças. A visão assistencial, que constitui as creches sem preocupação pedagógica, num primeiro momento, apenas com a função médico-higienista, determinou que o Estado observasse esse espaço como produtivo, por (pelo menos) duas direções: a garantia de mão de obra das mães/mulheres para aumentar a produtividade da indústria e expandir o capital, e a oportunidade da prevenção de riscos para a sociedade, produzindo a Escola a serviço do mercado, que mais tarde, se tornaria mão de obra.

Dessa forma é determinante às crescentes discussões sobre o desenvolvimento desejável dos sujeitos nos primeiros anos de vida que as diferentes áreas do conhecimento difundem, visto que produziram verdades e padrões de condutas que foram/são incorporados pelos discursos e práticas pedagógicas à muitas décadas. Uma vez esses saberes reforçados pelas legislações, ganham força de verdade, possibilitam a efetivação da Escola como espaço que melhor desenvolve o sujeito de forma desejável e aceitável. Portanto, é o espaço escolar reconhecido como produtivo, que fortalece as parcerias Estado e filantropia e Estado e Família. Para efetivar essas ações, o Estado se ocupa de propostas educacionais para a infância, de forma a garantir legalmente um espaço que produza esse sujeitos e convença a todos e cada um de ser o melhor lugar para se estar.

Logo, a Escola se constitui como locus principal para conduzir e disciplinar os sujeitos a longo prazo, pensando a educação voltada para o trabalho e progresso, tendo como efeito a escolarização precoce, como possibilidade de previsibilidade do sucesso dos sujeitos e da sociedade. Esses discursos se fortalecem na medida em que a equidade e a democratização de acesso a educação se naturalizam e subjetivam as famílias sobre a necessidade de proteger a vida e estabelecer o desenvolvimento pleno dos sujeitos, e que portanto, é necessário mandar ainda mais cedo pra Escola. Nessa lógica, os discursos legais vão convencendo as populações vulneráveis da necessidade desse



espaço, ganhando força enquanto possibilidade única para ordem social e democrática, tendo como efeito a implementação de sua obrigatoriedade. Bem como, a captura desses sujeitos para também se responsabilizam da participação e controle de frequência escolar das crianças nesses espaços, o que mais tarde viabiliza a implementação da política de ampliação desta obrigatoriedade.

Nessa esteira a sociedade se desloca ora para o caráter assistencialista, ora para o caráter compensatório que vai fortalecendo ainda mais a necessidade do espaço escolar como medida preventiva e de superação das negativas históricas dos direitos educacionais. Como também, fortalece os movimentos sociais e militantes em busca de efetivar legalmente políticas que assegurem esses direitos dos sujeitos infantis, mostrando o quanto a população está convencida dessas verdades, reforçando a ampliação da obrigatoriedade de frequência.

Assim, no meu entendimento, é possível perceber que todas as questões analisadas pelos discursos científicos, dão condições de possibilidade para o convencimento da ampliação obrigatoriedade da Educação Infantil que temos hoje instituída, pois a institucionalização da Escola vai sendo assumida como verdade boa por si, só por todos e cada um.

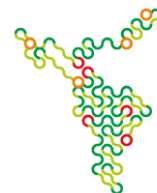
E a partir dessa visível ânsia pelo governo da infância, o cenário educacional-político atual encontrou as condições propícias para a ampliação das ações de governo, visando o fortalecimento das ações de seguridade. Pois, já não basta garantir o acesso a “todos” pela Escola. É preciso que mais cedo, mais precocemente esse aluno esteja neste espaço, e seja melhor conduzido: afinal, a Escola é uma instituição preventiva por excelência

Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. **Grupo de Trabalho 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/706/383>>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em junho de 2017

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em junho de 2017.



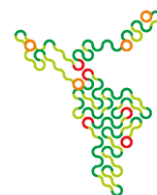
BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> . Acesso em junho de 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56



COMPREENDER A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ESCOLAR, SIGNIFICA PENSAR A RAZÃO DO SUCESSO: UMA MUDANÇA METODOLÓGICA NOS ESTUDOS DA EVASÃO, PROPOSTA PELO NÚCLEO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFSC-CÂMPUS CRICIÚMA.

Carlos Daniel Ofugi Rodrigues¹

Lucas Mondardo Cunico²

Marcos Luis Grams³

Resumo: A implementação dos Institutos Federais de Educação ressignificou a relação entre o Estado e a sociedade na oferta de educação pública, mormente pelo modelo pluricurricular que articula a educação básica à superior, pela centralidade técnica e tecnológica e pela inserção predominantemente periférica no contexto do desenvolvimento regional. Objetivos como alcançar e incluir, passam a conviver cotidianamente com outros relacionados à garantia de permanência e êxito. Políticas e práticas passam a requerer uma nova conformação, fortemente impregnada de ineditismo. Por outro lado, os estudos do campo da evasão e as práticas que vem sendo propostas e desenvolvidas, via de regra, são pontuais, raramente contribuindo para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao conjunto das instituições educativas, especialmente dos Institutos Federais. Esta situação faz com que se estabeleçam de forma continuada e repetida modelos e práticas espontâneas, em geral já referenciadas na literatura e comprovadamente pouco eficazes. Neste sentido, destacam-se as tradicionais pesquisas “ex-post-facto” e a quase inexistente proposição de metodologias de predição à evasão. Propõe-se, neste trabalho, relatar e discutir uma experiência de inversão metodológica, proposta no âmbito do Núcleo de Permanência e Êxito do IFSC-Câmpus Criciúma, que pensa a evasão escolar a partir dos casos de sucesso, ressignificados pelos seus protagonistas, os egressos.

Palavras-chave: EVASÃO; EBTT; EGRESSOS

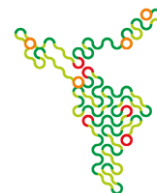
UNDERSTANDING PERMANENCE AND SCHOOL SUCCESS MEANS THINKING ABOUT THE REASON FOR SUCCESS: A METHODOLOGICAL CHANGE IN THE STUDIES OF EVASION, PROPOSED BY THE NUCLEUS OF PERMANENCE AND SUCCESS OF THE IFSC-CÂMPUS CRICIÚMA

Astract: Since the establishment of the Federal Institutes of Education the State and the society reaffirmed the commitment to provide public education, mainly by the cross-curricular model that links basic education to higher education, through technical and technological centrality and the mainly decentralized insertion in the context of regional development. Goals such as achieving and including, come to live daily with others related to the guarantee of permanence and success. Policies and practices are beginning to require a new approach, strongly impregnated with uniqueness. On the other hand, the studies of the field of evasion and the practices that have been proposed, are usually punctual, rarely contributing to the development of methodologies appropriate to all educational

¹ IFSC – Câmpus Criciúma. Santa Catarina Brasil

² IFSC – Câmpus Criciúma. Santa Catarina Brasil

³ IFSC – Câmpus Criciúma. Santa Catarina Brasil



institutions, especially the Federal Institutes. This situation makes it possible to establish in a continuous and repeated way, spontaneous models and practices, usually already referenced in the literature and proven ineffective. In this sense, shall be pointed the traditional "ex-post-facto" researches and the almost non-existent proposal of methodologies of prediction to evasion. This work brings the propose to report and discuss a methodological inversion experience, proposed in the scope of the Nucleus of Permanence and Success of the IFSC-Campus Criciúma, which examine school from the success cases, re-signified by its protagonists, the former students .

Keywords: SCHOOL EVASION; TECHNICAL EDUCATION; FORMER STUDENT.

1. Introdução

Considerando nossa missão de formar cidadão, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, o estudo e interação com nosso egresso permite retroalimentar as políticas de ensino pesquisa e extensão. Além disso, encara-se como um dever institucional a preocupação com a inserção profissional de seus alunos formados. Por outro lado, existem poucas iniciativas de interação com este público alvo, assim este projeto de extensão propõe estabelecer canais de contato entre a instituição (IFSC – Criciúma) e seus egressos, de tal modo que ambas as partes possam obter benefícios.

Em operação na Cidade de Criciúma deste 2010 o IFSC formou, apenas em cursos técnicos mais de 400 profissionais em diversas áreas do conhecimento. Estes egressos formam o público alvo deste projeto, que prevê a construção e aplicação de um questionário e a promoção de um encontro com os egressos.

2. Metodologia

O questionário desenvolvido é baseado no questionário utilizado na Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), realizada pela SETEC. Ele é composto por 21 perguntas com alternativas e 05 perguntas opcionais abertas. O questionário foi construído na plataforma Google Formulários, disponível no endereço eletrônico <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. O questionário foi então distribuído por e-mail e mensagem de celular para os egressos dos cursos técnicos de edificações, eletrotécnica e mecânica.



Após a aplicação do questionário, os egressos que participaram da pesquisa foram convidados para um encontro, no qual os resultados obtidos da aplicação do questionário foram expostos e discutidos pelos presentes.

3. Resultados

A pesquisa foi destinada aos egressos dos cursos técnicos do IFSC-Criciúma de 2012 até 2016, que totalizam 454 indivíduos. Destes, foi possível obter as respostas de 135 alunos, o que representa cerca de 29,7 % da população. A Tabela 1 apresenta o quantitativo de respondentes por ano de conclusão, já a Tabela 2 apresenta o número de respondentes por curso realizado.

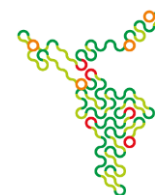
Tabela 1 – Egressos por ano de conclusão

Ano de Conclusão	Participantes	Formandos nesse ano:	Total (%)
2012	10	28	35,71%
2013	11	67	16,42%
2014	15	32	46,87%
2015	15	101	14,85%
2016	84	226	37,17%
Total Geral	135	454	

Tabela 2 – Egressos por curso técnico

Curso Realizado	Participantes	Formandos	Total (%)
Técnico Integrado em Edificações	40	110	36,36%
Técnico Integrado em Mecatrônica	32	111	28,83%
Técnico Subsequente em Edificações	34	128	26,56%
Técnico Subsequente em Eletrotécnica	29	105	27,62%
Total Geral	135	454	

Sobre a empregabilidade, a pesquisa realizada pela SETEC (SETEC, 2007) apontava que cerca de 72 % dos egressos encontravam-se empregados. O resultado da pesquisa IFSC mostra que 67% dos egressos está trabalhando. Considerando apenas o recorte da modalidade subsequente, este percentual sobe para 93 %. A pesquisa também demonstra a predominância do trabalho com carteira assinada, que é de 54% do total de entrevistados. Este dado corrobora com a pesquisa SETEC 2007 que apresentava cerca de 57% dos indivíduos trabalhando com carteira assinada. É importante destacar que 22% dos egressos trabalham como autônomo ou possuem uma empresa própria.



Os dados da pesquisa SETEC (2007) mostram que dos egressos que trabalham, 44% atuam na área do curso técnico em que se formaram e 21% em áreas correlatas. Enquanto o resultado obtido na pesquisa IFSC revela um número ligeiramente inferior com apenas 20 % dos egressos trabalhando na área e 34 % em área correlatas.

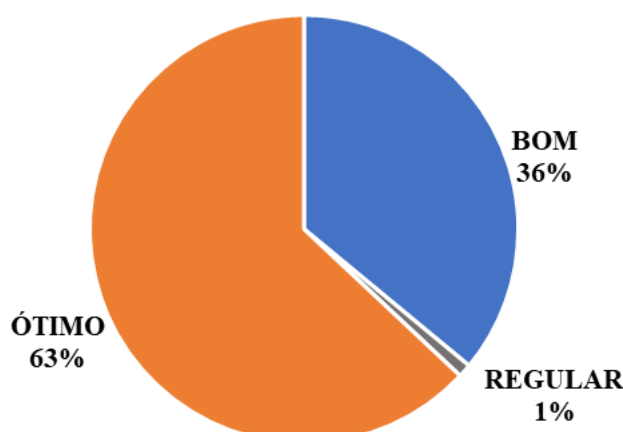
No que tange à capacitação recebida no IFSC Criciúma, cerca de 71% dos egressos consideram-na compatível com a exigência de mercado. Já 16% atestam que a capacitação exigida é superior a recebida no curso técnico. Considerando a pesquisa SETEC (2007), 59% consideravam a capacitação recebida compatível, enquanto 24% atestava que a capacitação exigida era superior a recebida no curso técnico.

Sobre o vínculo das atividades realizadas atualmente e a formação acadêmica, a pesquisa (SETEC, 2007) indicava que que 57% dos entrevistados que trabalhavam se dedicavam a atividades técnicas, 19% realizam atividades administrativas, 6% atividades gerenciais, 10% atividades comerciais e 8% outras atividades. Já no IFSC Criciúma 48% atual em atividades técnicas, enquanto as atividades comerciais chegam a 19%.

Em relação à continuidade nos estudos, cerca de 57% dos egressos permanecem em formação, e destes, quase a metade continua na mesma área de formação técnica.

A avaliação da formação técnica é positiva para a grande maioria dos egressos, a avaliação do IFSC, do curso, dos conhecimentos teóricos e práticos e dos professores receberam avaliações positivas dos egressos, como mostraram os resultados das questões 15 até 19.

Figura 1 - Resposta para questão 15: como você avalia o IFSC de modo geral? Fonte: Os autores.



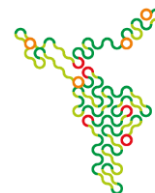


Figura 2 - Resposta para questão 16: Como você avalia o CURSO TÉCNICO concluído? Fonte: Os autores.

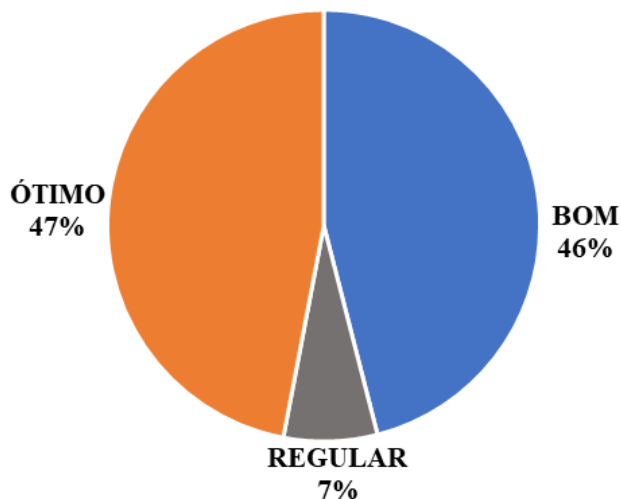


Figura 3 - Resposta para a questão 17: Como você avalia os CONHECIMENTOS TEÓRICOS adquiridos da sua área de formação técnica? Fonte: Os autores.

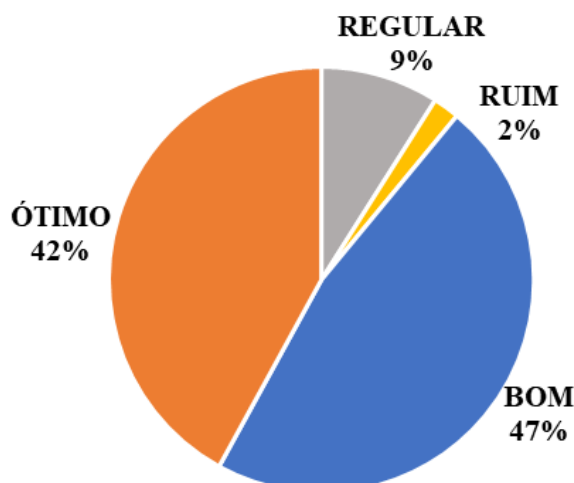
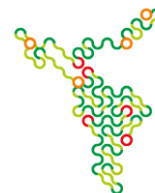


Figura 4 - Resposta para a questão 18: Como você avalia os CONHECIMENTOS PRÁTICOS adquiridos da sua área de



formação Técnica? Fonte: Os autores.

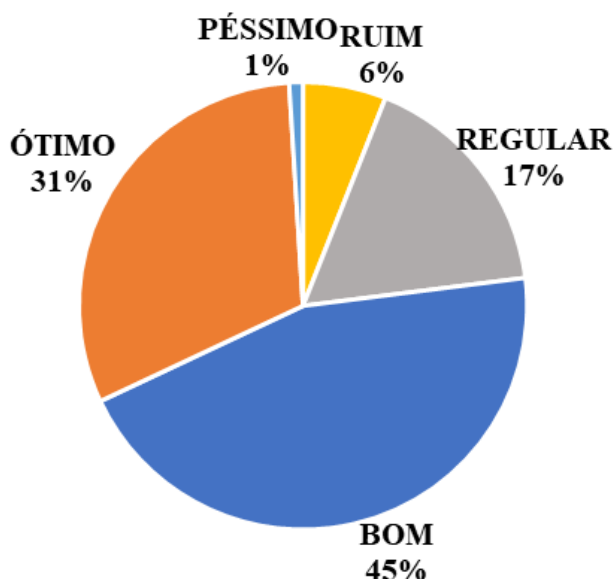
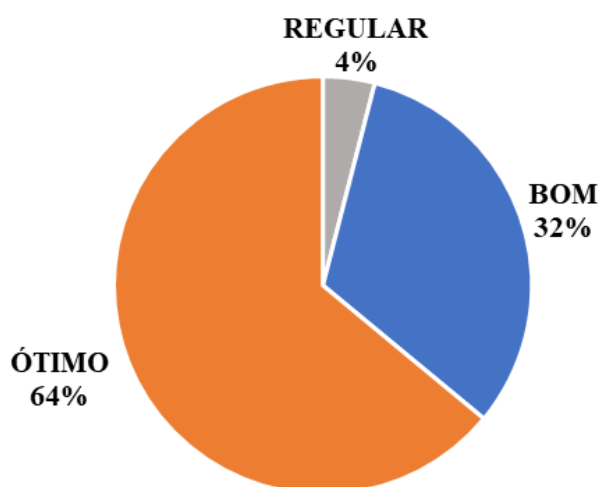


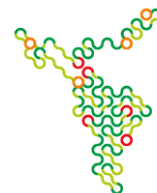
Figura 5 - Resposta para a questão 19: Como você avalia a QUALIFICAÇÃO DE SEUS PROFESSORES durante o curso técnico? Fonte: Os autores.



Encontro com os egressos

Os egressos participantes da pesquisa foram chamados para um encontro que ocorreu no dia 23 de outubro. O encontro contou com cerca de 40 ex-alunos, além da participação de alguns professores, do chefe do departamento de ensino (DEPE) e direção.

Neste encontro três egressos apresentaram seu percurso profissional até o momento. Um destes está trabalhando no setor privado como técnico, o segundo trabalha no setor público como



técnico e o terceiro está apenas estudando. Num segundo momento os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos. Ainda, os participantes receberam o KIT egresso composto por uma caneta personalizada IFSC e um adesivo #souIFSC, sendo organizado um coquetel de recepção.

4. Conclusões

O questionário conseguiu atingir cerca de 30% dos formandos do IFSC, o que é significativo, dada a ausência de informações atualizadas de contato por parte destes. Um dos aspectos positivos da realização do projeto foi a elaboração de uma lista de contatos que pode ser disponibilizada, caso necessário.

No comparativo de algumas das respostas obtidas na pesquisa IFSC Criciúma em relação aos dados da SETEC (2007), observa-se aderência aos resultados desta. Em alguns casos há até resultados melhores como nas questões que avaliam o IFSC/professores/Curso.

Outro ponto que deve ser ressaltado são as diferenças encontradas para algumas questões quando se considera o recorte integrado e subsequente. Enquanto 25 % dos egressos do subsequente afirmam estarem trabalhando completamente em sua área técnica, apenas 10% dos egressos do integrado o fazem. O desejo de trabalhar na área técnica quando se formou também é diferente, quanto apenas 5% dos egressos do subsequente tinha desejo BAIXO ou MUITO BAIXO este percentual sobe para 37% entre os egressos do integrado. Uma possível explicação para este dado é que os alunos do subsequente ao não se identificar com o curso evade, enquanto o do integrado permanece pela necessidade de conclusão do ensino médio.

Ainda vale destacar alguns resultados obtidos por meio das respostas abertas, entre inúmeros elogios, as solicitações da inclusão da possibilidade de estágio durante o curso, aumento da carga horária prática e melhor preparação para a atividade de manutenção.

Referências

SETEC/MEC. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). 2007



A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL(CEI) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA

Raquel Maria Bortone Fermi¹

Resumo

O texto é resultado das reflexões a respeito dos resultados obtidos durante a pesquisa realizada para o mestrado Profissional, Formação de Professores, na PUC-SP. O foco deste trabalho é a atuação da coordenação pedagógica que atua no Centro de Educação Infantil/Creche. Esta unidade atende a crianças de 0 a 3 anos em período integral. Essas crianças, sujeitos históricos e de direitos, precisam ser cuidadas, educadas, respeitadas e devem ter oportunidades para brincar, explorar e conhecer o mundo, desenvolvendo sua autonomia. Consideradas as especificidades da faixa etária atendida, os profissionais que atuam no CEI devem assegurar o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças de forma integral. A reflexão permanente acerca das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores e o trabalho coletivo são condições indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no CEI. Neste contexto, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental, pois é ele o responsável pela articulação da formação continuada na unidade educativa, fazendo a mediação entre a teoria e a prática dos professores. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores deve conjugar a prática e a teoria, sem dicotomia, por meio de propostas que façam sentido para o grupo, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e a reflexão acerca das práticas docentes, respeitando a infância e suas características.

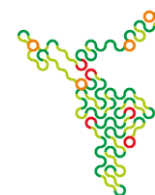
Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Creche.

PEDAGOGICAL COORDINATION AT THE CHILDREN'S EDUCATION CENTRE (CIS) AND THE CONTINUING TRAINING OF CHILDHOOD TEACHERS

Astract:

The text is the result of the reflections about the results obtained during the research carried out for the Professional Masters, Teacher Training, at PUC-SP. The focus of this work is the performance of the pedagogical coordinator that operates in the Day Care/Childhood Educational Center, in the city of São Paulo. This educational center accepts children from 0 to 3 years old in full time. These children, historical and rightful people, need to be cared, taught, respected and given the opportunities to play, explore and get to know the world, developing your autonomy. Considering the specificities of the age group, the professionals that work at the Day Care Center shall ensure the children development in a full way. The permanent reflection on the teaching practice and the teacher's continuing education are of teachers and collective work indispensable conditions for the development of pedagogical work in the Day Care. In this context, the pedagogical coordinator has a key role because he is responsible for the articulation of the continuous training in the educational

¹ Supervisora Escolar na Rede Municipal de São Paulo. Mestre pela PUC-SP. São Paulo Brasil.



unit, mediating between the theory and the practice of the teachers. The performance of the pedagogical coordinator in the continuous training of teachers must combine practice and theory, without dichotomy, by proposals that make sense for the group, making possible the collective construction of knowledge and reflection on teaching practices, respecting childhood and its characteristics.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Continued teacher education. Day Care/Childhood Educational Center.

Introdução

O texto foi concebido a partir de dúvidas, inquietações e das aventuras e desventuras do exercício do cargo de supervisor escolar na rede municipal de São Paulo. Esse percurso profissional me oportunizou vivenciar os problemas e a complexidade do ato de educar e me motivou a remontar meu próprio caminho.

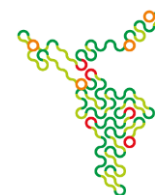
Ao cursar o Mestrado Profissional: Formação de Formadores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi possível coroar a experiência com o aprofundamento teórico e a possibilidade de desenvolver uma pesquisa. As inquietações vivenciadas no exercício da supervisão escolar instigaram o desejo de pesquisar a respeito do trabalho do coordenador pedagógico e sua atuação na formação dos professores da infância.

A palavra formação nos remete à ideia de mudança, aquisição de novos valores e saberes. A formação pode possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, de acordo com Imbernón (2011) a formação é importante, mas não o único fator que promove o desenvolvimento profissional, que inclui remuneração, carreira, condições de trabalho, estruturas de poder. Dessa maneira, podemos concluir que a formação é apenas um elemento do desenvolvimento profissional.

Levando-se em consideração a concepção de Marcelo (1999), a formação é um instrumento poderoso para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação, ao trabalho e ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, podemos considerar que a formação continuada e a troca de experiências nos espaços coletivos, contribuem de forma importante para o processo de desenvolvimento profissional, fundamental para a mudança e melhoria da qualidade da ação docente.

Assim:

...pode-se afirmar que um dos domínios necessários ao coordenador pedagógico que se pretenda mediador dos processos educacionais na escola diz respeito ao conhecimento do grupo de professores: os aspectos grupais e individuais, as histórias de cada um, seus valores e crenças, seus desejos e motivações, sua formação, sua experiência, os conhecimentos que



domina, como desenvolve sua ação de ensinar, suas representações sobre escola, sobre ensino, sobre aluno, sobre aprendizagem, sobre as famílias etc. (PLACCO, 2012, p.51-52)

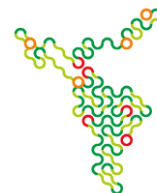
As experiências como supervisora e os conhecimentos construídos ao cursar o programa de mestrado profissional, me aproximaram de concepções que reconhecem no espaço coletivo de formação, uma oportunidade para o desenvolvimento profissional dos educadores.

O Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Educação conta com professores, um diretor, um assistente de diretor, um coordenador pedagógico e funcionários que cuidam da limpeza, da organização e do preparo dos alimentos. Alguns professores que atuam no CEI foram Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que cursaram Pedagogia ou que foram habilitados pelo curso ADI Magistério, um programa de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e coordenado pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, realizado entre 2002 e 2004. O referido programa tinha o propósito de dar formação de nível médio e especialização às auxiliares de desenvolvimento infantil.

Muitos professores ingressaram na Educação Infantil, nos últimos anos, por meio de concurso público, com formação em Pedagogia. Porém, essas mudanças revelam que o ingresso de pedagogos no CEI não garante por si só, um trabalho pedagógico de qualidade. Consideramos que: Os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, costumam ser muito genéricos e falta-lhes um foco claro no preparo para o magistério. (Barreto, 2011, p.3)

Dessa forma, a formação continuada dos profissionais que atuam com crianças tão pequenas é fundamental, devido às especificidades da faixa etária atendida. As necessidades de cuidado e educação exigem muito dos professores. Ser professor da infância requer conhecimentos específicos e muita reflexão acerca da prática docente. Numa perspectiva de atendimento que respeite os direitos das crianças, promova o seu desenvolvimento integral e considere o caráter educativo deste atendimento, o trabalho do coordenador pedagógico como articulador do processo de formação é fundamental.

Fundamentação Teórica



O aporte teórico deste trabalho agrega conhecimentos que contribuíram para a compreensão do contexto da creche e da formação continuada de seus professores. Em busca de estudos correlatos e artigos que subsidiassem o problema em questão, foi feita uma busca nos seguintes sítios: Banco Digital de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Scielo e Bibliotecas Digitais de algumas universidades brasileiras como as da PUC SP, PUC RS, USP e Universidade Metodista SP.

Entre os trabalhos selecionados há diversas questões em comum. Dentre essas questões, destacam-se: a relevância do papel do coordenador pedagógico na formação dos professores; a necessidade de investir no seu desenvolvimento profissional; a correlação entre sua atuação e a transformação das práticas docentes; as especificidades que fazem parte do trabalho do coordenador que atua na Educação Infantil.

A reflexão acerca do papel do coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil e a formação continuada dos professores pautaram-se, sobretudo, nas pesquisas de Placco, Souza e Almeida (2012), Pinazza (2014), Macedo (2014), Imbernòn (2009) e Novoa (1992). O objetivo foi buscar referências para compreender os saberes necessários ao coordenador pedagógico e a sua formação enquanto liderança e a atuação deste profissional junto ao coletivo de professores.

De forma geral, as pesquisas a respeito do papel e da atuação do coordenador pedagógico abordaram a importância de algumas estratégias formativas para o estímulo à reflexão dos professores e mostraram que, como articulador da formação, esse profissional precisa fazer intervenções contínuas, sistemáticas e pertinentes nas práticas dos professores.

Em alguns trabalhos há menções ao fato de que os processos de mudanças das práticas, o desenvolvimento profissional e os avanços em relação ao atendimento das crianças, foram consequência do envolvimento de todos os profissionais com a formação continuada.

Para explicitar de qual Educação Infantil estamos falando, partimos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura em 2009 e do conceito de currículo expresso nesse documento. De acordo com essas diretrizes, o currículo deve considerar um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.



Esse conceito possibilita diversas reflexões, e dentre elas, podemos citar as práticas pedagógicas, as experiências que são proporcionadas às crianças e a forma como são organizados os tempos e os espaços da unidade educativa, pois cada um desses elementos reflete as concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil dos educadores.

Ao pensarmos nas crianças que frequentam os CEIs, não poderemos furtá-las da oportunidade de experimentar, fantasiar, brincar, desenvolver relações afetuosas. Por ser a pequena infância uma fase tão fugaz, não precisamos apressá-la ainda mais, em nome de uma “pseudo preparação” para o futuro.

Partimos do pressuposto que a formação continuada não é um remédio, mas um processo individual e coletivo, articulado por uma liderança pedagógica, o coordenador pedagógico. Esse processo deve proporcionar oportunidades de reflexão e troca constante entre os docentes e tem como objetivo estabelecer ações e relações pedagógicas qualificadas que revertam em aprendizagens significativas para os educandos.

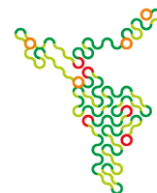
A formação em serviço dos professores é um processo articulado pelo coordenador pedagógico e cabe-lhe assumir esse papel. Inicialmente recorreremos ao Decreto Municipal nº 54453 de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares. Dentre tantas outras atribuições elencadas, o coordenador pedagógico tem por esse decreto, um papel expressivo no processo formativo dos professores e na articulação da equipe:

Planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;
Participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e centrais da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. (SME, 2013)

Nessa legislação, há evidências de que os coordenadores pedagógicos precisam ter um plano de trabalho que estabeleça metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada, o que evidencia o envolvimento deste profissional com o processo de formação continuada.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho foi inspirado na pesquisa realizada durante o mestrado que teve características de um estudo de caso qualitativo, pois seu foco foi uma profissional, cuja postura era destacada, reconhecida pelos pares como distintiva, qualificando-a para constituir um caso



Foram coletados e registrados dados com o objetivo de aumentar a compreensão dos aspectos singulares desta profissional, assim como do contexto em que atua, uma creche na Rede Municipal de São Paulo. Ainda segundo Ludke e André (2014, p.21), para que o estudo de caso possa captar de forma mais completa o objeto, torna-se necessário levar em conta o contexto em que se situa. A observação, a análise documental, a entrevista e os grupos de discussão foram os procedimentos para a coleta dos dados utilizados na pesquisa.

Dados foram captados com o objetivo de levantar hipóteses, fazer descobertas significativas e retratar de forma fidedigna a atuação da coordenadora pedagógica. A observação, a análise documental, a entrevista e os grupos de discussão foram os procedimentos para a coleta dos dados utilizados na pesquisa.

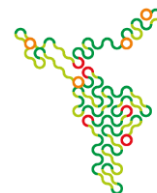
Os sujeitos da pesquisa foram: a coordenadora pedagógica, a diretora e as professoras de Centro de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Foi necessário conhecer e contextualizar a realidade e as características pessoais e profissionais que fizeram do trabalho da coordenadora uma referência dentre seus pares. Para tanto, a observação possibilitou a aproximação com o contexto. Foram descritas e registradas as situações observadas. Durante a observação, a identidade da pesquisadora e os objetivos da pesquisa foram revelados aos participantes.

A pesquisadora manteve-se no papel de observador participante, pois de acordo com Ludke e André (2014), esse papel possibilita que ela se identifique e revele ao grupo os objetivos da pesquisa. Tornou-se necessário, nos isentarmos, durante a observação, do papel de supervisor escolar, de forma que o olhar para o contexto conservasse o estranhamento necessário para aquilo que de fato é importante. Segundo André (2008), é fundamental ver mais do que o óbvio no contexto pesquisado e atentar para que preferências pessoais não interfiram nos dados coletados.

Durante as visitas, o foco da observação foram os conteúdos trabalhados nos horários coletivos e as estratégias utilizadas pela coordenadora para a formação das professoras. Também, foi objeto da observação a atuação e as intervenções da coordenadora pedagógica junto às professoras, aos pais e às crianças. Foram registradas as interações estabelecidas entre a coordenadora pedagógica e a diretora da unidade e os demais funcionários.

Foram feitas, majoritariamente, observações dos horários coletivos de formação da coordenadora com as professoras e, embora se tenha tomado cuidado para não interferir nesses



momentos, a presença da pesquisadora inquietou o grupo de professoras e em certos momentos houve algum grau de participação.

Também, foram observados eventos que estavam além do local de atuação da coordenadora. Foram eles: encontros formativos organizados pela DRE, em que a coordenadora teve uma importante atuação ao expor e falar a respeito do trabalho realizado no CEI.

Resultados

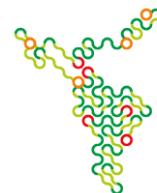
De acordo com o que foi observado, e com os dados coletados, foi possível perceber que muitos fatores fizeram da coordenadora uma profissional que se destacava por *sua atuação tão significativa* diante das especificidades do trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Durante a coleta dos dados, a coordenadora pedagógica nos relatou seu percurso formativo, desde a formação inicial, passando pelos espaços de formação que frequentou, em busca de repertório para atuar na formação das professoras. Por meio deste relato pudemos perceber que ela buscou novos conhecimentos, desde o início de sua carreira. Conforme adquiria novos conhecimentos, compartilhava-os com as professoras e as incentivava a pesquisar mais a respeito da cultura da infância.

Toda a sua percepção e conhecimento a respeito da infância foram constituídas passo a passo e a tornaram uma profissional diferenciada. Percebe-se que uma de suas características é realmente *dividir* o que sabe a respeito do trabalho com a pequena infância. Apresentou-se como uma educadora atenta às necessidades das professoras e buscava formas de enriquecer as práticas pedagógicas na creche.

Os relatos das professoras e da diretora da creche revelaram a importância que a formação continuada desta coordenadora teve para o desdobramento do trabalho pedagógico nesta unidade educativa. A sua busca por espaços que lhe ofereceram o contato com novos conhecimentos, influenciaram a maneira como ela conduzia a formação junto às professoras. Seu interesse e disposição para aprender coisas novas, sua capacidade de encantar-se foram fatores decisivos para conduzir seu percurso e torná-la uma coordenadora comprometida com o desenvolvimento profissional das professoras.

Ficou evidente por meio dos depoimentos colhidos que ela *sabia para onde ir* em relação ao seu trabalho na formação continuada das professoras. Ela planejou e se preparou para esse desafio.



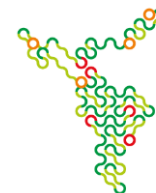
Podemos dizer que, sua atuação significativa e respeitada, os conhecimentos que possui a respeito do trabalho com a infância, sua disposição em compartilhá-los, seu comprometimento com a Educação Infantil e com o trabalho como coordenadora, sua forma de planejar as ações formativas e sua sutileza são os principais aspectos que a distinguem como coordenadora pedagógica.

Percebeu-se nesse processo, a importância do processo de formação vivenciado pelas educadoras e as particularidades dessa coordenadora. Essas particularidades que fizeram com que seu trabalho fosse reconhecido e respeitado, influenciando e inspirando as professoras. Sua proximidade com as famílias e com as crianças também merece destaque. As professoras revelaram ter muito respeito por essa profissional.

Conclusões

Após as diversas reflexões e com base nos resultados obtidos durante a pesquisa, fundamentada também na atuação como supervisora escolar, concluímos ser essencial investir no profissional que exerce a função de coordenador pedagógico. É uma demanda aos sistemas de ensino, prever uma política pública de formação que envolva os fazer específicos deste profissional. Esses fazeres envolvem na verdade, a forma como esse profissional se posiciona e se responsabiliza pela formação continuada dos professores, construindo um espaço coletivo de discussões e aprendizagens. Envolve também, diversos aprendizados: planejamento, relações interpessoais e integração.

A coordenação pedagógica necessita de investimentos em sua formação e consequentemente na formação dos professores, tendo como ponto de apoio os princípios estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da unidade. Sua atuação na formação continuada das professoras deve conjugar a prática e a teoria, sem dicotomia, por meio de propostas que fazem sentido para o grupo. O princípio que deve reger o seu trabalho enquanto formadora é o respeito aos direitos das crianças: à brincadeira, imaginação, autonomia e participação no processo educativo.



Esse profissional deve promover a construção coletiva de conhecimentos e a reflexão acerca das práticas docentes. Estimular as professoras à autoria para que estudem e busquem novas informações. O horário coletivo de formação e as ações relacionadas ao planejamento e ao registro do desenvolvimento das crianças deve ser valorizado e acompanhado pelo coordenador pedagógico. Esse profissional deverá constituir-se numa fonte constante de conhecimento e apoio aos professores, visando uma prática pedagógica efetiva em atendimento à pequena infância.

Finalmente, em relação àqueles que atuam na Educação Infantil, sobretudo em instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, as especificidades desta faixa etária e da ação educativa que se desenvolve junto à pequena infância, devem compor a essência da formação do coordenador pedagógico. Trata-se valorizar essa etapa da educação e contribuir sensivelmente para o desenvolvimento profissional dos professores e professoras que atuam com crianças tão pequenas.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3º Ed. Brasília: Líber Livro editora. 2008.

BARRETO, Elba S. de S; Cursos precisam preparar para a docência. Fundação Carlos Chagas. **Difusão de Ideias**. Entrevista concedida à Ana Paula Novaes. nov. de 2011. p. 2-5. São Paulo.

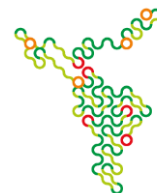
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução nº 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de abril 2018.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2º Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.



Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092014-150111/>>.
Acesso em: 20 de abril 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

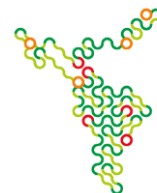
NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 20 de abril 2018.

PINAZZA, Monica Apezzato. **Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados:** Informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese para obtenção do título de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/.../PinazzaMonicaLD.pdf>. Acesso em: 20 de abril 2018.

PLACCO, V.M.N.S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 61-73.

_____; SOUZA, V.L.T. de.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.; O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** V. 42. Nº 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> Acesso em: 20 de abril 2018.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo. Diário Oficial da Cidade de 11 de outubro de 2013. p.03.



PRÁTICAS ESCOLARES NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VELHO CHICO: GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE SOCIAL EM FOCO

José Expedito de Jesus Junior ¹
Nadia Hage Fialho ²

Resumo: A compreensão da gestão da educacional como campo de conhecimento e prática social é central neste trabalho. Tem como objetivo de identificar, nas práticas gestoras cotidianas e experiências administrativas, espaços político-culturais e organizacionais que contribuam para a qualidade social da Educação Básica. Esta pesquisa em andamento do ponto de vista da abordagem do problema caracteriza-se como qualitativa e, por meio de uma pesquisa etnográfica, usaremos a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental como dispositivos de coleta de dados. Neste estudo, servimo-nos do conceito de gestão educacional na perspectiva multidimensional, que traz em sua abordagem uma visão crítica e uma racionalidade global compreensiva do processo de (re)construção do conteúdo histórico da gestão no contexto da educação como campo de estudo e instrumento de intervenção social; de qualidade referenciada no social, que envolve os princípios de qualidade formal e qualidade política como dimensões integradas, cuja base decorre do desenvolvimento de relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas. A associação do conceito de gestão educacional à de qualidade social da educação se constitui em um desafio a ser posto na ação de investigar o processo de efetivação das práticas de gestão nas dimensões econômica, política, cultural e pedagógica, dos critérios de qualidade social da Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico.

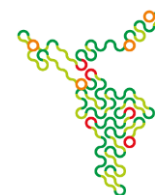
Palavras-chave: Administração da educação. Educação Básica. Território de Identidade.

SCHOOL PRACTICES IN THE TERRITORY OF IDENTITY VELHO CHICO: EDUCATIONAL MANAGEMENT AND SOCIAL QUALITY IN FOCUS

Astract: The understanding of educational management as a field of social knowledge and practice is central to this work. It aims to identify, in daily management practices and administrative experiences, political-cultural and organizational spaces that contribute to the social quality of Basic Education. This ongoing research from the point of view of the problem approach is characterized as qualitative and, through ethnographic research, we will use participant observation, in-depth interview and documentary analysis as data collection devices. In this study, we use the concept of educational management in the multidimensional perspective, which brings in its approach a critical view and

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), ambos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador pedagógico do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Brasil. E-mail: expeditojjj@hotmail.com.

² Pós-doutorado em Educação, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora titular plena do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). E-mail: nadihfialho@gmail.com.



comprehensive understanding of the process of (re) construction of the historical content of management in the context of education as a field of study and instrument social intervention; of quality referenced in the social, which involves the principles of formal quality and political quality as integrated dimensions, whose basis stems from the development of contextualised social (political, economic and cultural) relations. The association of the concept of educational management with that of the social quality of education constitutes a challenge to be put in action to investigate the process of effective management practices in the economic, political, cultural and pedagogical dimensions of the social quality criteria of Education Basic in the scope of the Identity Territory Velho Chico.

Keywords: Administration Education. Basic education. Territory of Identity

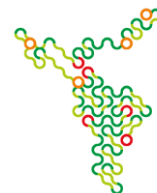
Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa em andamento que tem como foco as práticas de gestão e suas contribuições para a qualidade na/da escola pública, com o propósito de identificar, nas práticas gestoras cotidianas e experiências administrativas, espaços político-culturais e organizacionais que contribuam para a qualidade social da Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico, Estado da Bahia.

Entendemos os processos de gestão em decorrência da dinâmica da ação e da prática social de instituições, organizações e grupos; são, também, mobilizadores dessa dinâmica, exercendo uma função mediadora entre os grupos de representação política e as demandas por universalização e qualidade nos serviços públicos. Portanto, a gestão educacional possui estrutura e dinâmica diferenciada que a insere como campo de conhecimento e atividade profissional, cuja especificidade a torna singular no campo da administração.

Deste modo, a definição do objeto de pesquisa teve como fonte relevante os estudos de Sander (1995; 2005) que delineia um paradigma multidimensional de administração educacional, de Demo (1995) e de Libâneo (2013) que caracterizam a noção de qualidade social da educação. Nesta perspectiva de articulação das práticas pedagógicas e administrativas, “a gestão da educação desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado” (SANDER, 1995, p. 4) e está referenciada ao contexto político, cultural, ideológico e organizacional. E a qualidade social da educação, aqui relacionada, está alicerçada em dois pilares: a qualidade formal e a qualidade política.

Esta investigação deriva de um estudo realizado acerca da dimensão pedagógica da gestão educacional em um município do Território de Identidade Velho Chico, vinculada ao Grupo de



Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg) do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de onde as discussões e estudos fizeram emergir as inquietações em relação aos resultados obtidos.

Na pesquisa realizada no mestrado, ficou evidente o reconhecimento dos gestores educacionais das múltiplas dimensões da gestão da educação, entretanto, dado os limites do estudo, não nos fora possível investigar como as práticas de gestão da Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico contribuem para a qualidade social e o desenvolvimento humano sustentável.

Desenvolver este estudo torna-se relevante para compreensão de como as práticas de gestão educacional no contexto do Território de Identidade Velho Chico colaboram para a qualidade social da educação; bem como, desnudar os meandros da dinâmica organizacional e suas práticas de gestão em termos: da eficiência econômica, da eficácia pedagógica, da efetividade política, da relevância cultural que facilitam ou entram a atuação dos diferentes partícipes da comunidade no processo de construção de um projeto de educação pública e cidadã.

Metodologia

Com o propósito de identificar, nas práticas gestoras cotidianas e experiências administrativas, espaços político-culturais e organizacionais que contribuam para a qualidade social da Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico, Estado da Bahia, este estudo está organizado a partir do arranjo teórico proposto por Sander (1995; 2007); Libâneo (1995) e Demo (2013) e reconhece que esta sistematização faz adequada compreensão do processo de assentamento do campo teórico da administração educacional e da qualidade social.

O percurso metodológico está embasado em escritos de Gatti (2012); Flick (2009); Bogdan e Biklen (1994); Coulon (2017). Será estruturado e desenvolvido a partir da problemática previa; apropriação do referencial teórico que serve de fundamentos para o estudo em tela; observação; análise documental e entrevistas.

O processo de construção/reconstrução do conhecimento requer um método. Segundo Gatti (2012, p. 47), “método não é algo abstrato. Método; é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas



ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo”.

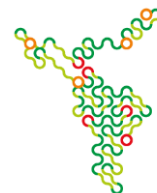
Assim, a investigação aqui proposta, do ponto de vista da abordagem do problema caracteriza-se como qualitativa. Para Flick (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Essa pluralização requer uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apontam algumas características da pesquisa qualitativa, a saber: a pesquisa qualitativa considera como fonte direta de dados o ambiente natural, há uma forte preocupação com o contexto; a base da investigação qualitativa é descritiva e interpretativa, respeitando as formas em que os dados são registrados e transcritos; o interesse do investigador está no processo, no que está acontecendo, e não no produto; o foco do investigador está no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, suas experiências e o mundo que as cercam.

Intenciona-se a Pesquisa Etnográfica com enfoque descritivo-analítico, a ser desenvolvida por meio da Observação direta e continuada como estratégia fundante para a verificação de acontecimentos, práticas e narrativas em torno do fenômeno em estudo; da Entrevista como estratégia adequada para captação de informação desejada com aprofundamento de pontos levantados pela observação e outros dispositivos, além possibilitar o conhecimento e confronto com o ponto de vista dos entrevistados; e, da Análise documental por meio de consultas a registros produzidos no local do estudo e documentos institucionais que contribuam para a complementação de informações obtidas com as observações e as entrevistas.

Fundamentos teórico-conceituais

Para auxiliar a compreensão deste estudo, servimo-nos do conceito de gestão educacional na perspectiva multidimensional, que traz em sua abordagem uma visão crítica e uma racionalidade global compreensiva do processo de (re)construção do conteúdo histórico da gestão no contexto da educação como campo de estudo e instrumento de intervenção social; de qualidade referenciada no social, que envolve os princípios de qualidade formal e qualidade política como dimensões integradas, cuja base decorre do desenvolvimento de relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas.



Administração educacional multidimensional

Tomamos Benno Sander (2007) como aliado teórico ao fundamentarmos este estudo porque sua contribuição para o campo da administração educacional compõe uma genealogia do campo de conhecimento e constitui um modelo multidimensional de “análise de confluências e contradições simultâneas entre quatro construções históricas de administração da educação” (SANDER, 2007, p. 91).

A perspectiva multidimensional de administração educacional é composta por quatro dimensões interdependentes e integradas dialeticamente: a dimensão econômica, a dimensão pedagógica, a dimensão política e a dimensão cultural. Para cada uma das dimensões equivale um critério de desempenho que, respectivamente, são: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Sander (1995; 2007) apresenta como pressupostos básicos da perspectiva multidimensional o seguinte:

- Primeiro pressuposto: a administração e a educação são tomadas como realidades complexas e globais; para efeitos analíticos, podem ser organizadas por múltiplas dimensões articuladas entre si de forma simultânea;

- Segundo pressuposto: no sistema educacional existem preocupações substantivas ou ideológicas de natureza cultural e política, pareadas por preocupações instrumentais ou técnicas que são de caráter pedagógico e econômico;

- Terceiro pressuposto: no sistema educacional, as preocupações de caráter antropológico e pedagógico são intrínsecas e as preocupações relacionadas à política, à economia e à sociedade mais ampla são extrínsecas.

- Quarto e último pressuposto: o ser humano, tomado como autor social e individual, construtor das organizações e de seu mundo, imerso em um agrupamento de situações históricas, distingue-se como razão de ser da existência do sistema educacional e das organizações sociais, em geral. Assim, concluímos que “é essa concepção antropossociológica do ser humano que define a natureza e a utilização do paradigma multidimensional da gestão educacional como instrumento heurístico e praxiológico.” (SANDER, 1995, p. 56).

Assim, a orientação epistemológica da perspectiva multidimensional aproxima-se das propostas onde a liberdade de escolha e de ação pelo ser humano está diretamente implicada com a responsabilidade e a adesão social; aliada a soluções políticas e educacionais que promovam a criação



de espaços plurais, diversificados e multirreferenciais; recusando, portanto, qualquer posicionamento individualista descomprometido socialmente com a educação ou que se fundamente no utilitarismo economicista e na competitividade funcional (SANDER, 2007).

Qualidade social e desenvolvimento local

A ideia de qualidade está intrinsecamente relacionada à educação e ao conhecimento. Qualidade “[...] aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação” (DEMO, 1995, p. 11). Compreendemos que uma educação de qualidade está implicada em uma ação coletiva voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e sociais dos estudantes e dos profissionais da educação (professores, coordenadores, funcionários).

A questão da qualidade em educação não pode prescindir de uma leitura crítica do contexto social, político, econômico em que se inscreve. Uma vez que:

[...] “Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação. Trata-se precisamente de uma dessas categorias linguísticas quem tem que ser urgentemente desconstruída, se não quisermos nos enredar de forma irrecuperável nas malhas de sedução da retórica na “nova” direita (SILVA, 1996, p 169-170).

Ao analisar a noção de qualidade na educação, Demo (1995) distingue duas dimensões: a qualidade formal e a qualidade política. A qualidade formal correlaciona-se a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento”. A qualidade política refere-se à “competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante os fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1995, p. 14). Relaciona-se ao nível de participação cidadã, alicerçada em valores culturais e comprometida com a qualidade de vida coletiva.

O conceito de qualidade social da educação resulta da articulação entre qualidade formal e qualidade política. Para Libâneo (2013, p. 62), qualidade social “significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”.

Podemos dizer que a qualidade social da educação perpassa, também, pela articulação das relações entre a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico intermediadas pela equidade e coesão social. Fialho et. al. (2012), consideram que:



Equidade [é um] princípio fundamental para nortear as políticas públicas, exaustivamente usado na área da saúde e educação, tem seu significado comumente vinculado ao conceito de igualdade e justiça social. Por sua vez, a noção de coesão social é frequentemente associada à noção de integração regional, a rigor um dos grandes desafios das políticas sociais integradas (FIALHO et al., 2012, p.186).

Se tomarmos o pressuposto de que o contexto social e político no Território de Identidade Velho Chico estão sob a égide da atividade intelectual e do conhecimento, bem como do potencial de difusão em rede, podemos compreender que a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico se integram e se imbricam numa relação interdependente.

Fialho et. al. (2012) assim se expressam, corroborando a afirmativa anterior, a respeito da articulação educação e desenvolvimento.

As reflexões sobre a natureza da relação entre educação e desenvolvimento permitem reforçar o entendimento de que se trata de uma relação de interdependência, assim como fortes são os indícios de que o meio técnico-científico integra as condições de infraestrutura no campo da educação e do desenvolvimento científico (FIALHO, et. al., 2012, p. 196).

Assim, a busca da qualidade em educação se estabelece em um processo de esforço individual e coletivo, faz-se necessário articular um conjunto de objetivos e estratégias pautados em uma gestão educacional compreensiva do seu caráter multidimensional. Uma educação de qualidade é aquela que assegura a todos os estudantes o direito de aprender a ler, escrever, contar e conviver em suas múltiplas dimensões e possibilidades da vida societal (globalização, tecnologias da informação e comunicação, redes colaborativas, movimentos sociais e políticas de inclusão social).

A associação do conceito de gestão educacional na perspectiva multidimensional à de qualidade social da educação se constitui em um desafio a ser posto na ação de investigação das práticas de gestão educacional nas dimensões econômica, política, cultural e pedagógica, dos critérios de qualidade social da Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico.

Considerações finais

O presente texto apresentou o desenho teórico e metodológico da investigação em andamento acerca das práticas de gestão educacional e suas contribuições para a qualidade social circunscrita à Educação Básica no âmbito do Território de Identidade Velho Chico. Destacamos a perspectiva multidimensional como síntese de uma racionalidade global compreensiva do processo de (re)construção do conteúdo histórico da gestão educacional como campo de estudo e estratégia de



intervenção social. Distinguimos a noção de qualidade formal e qualidade política como dimensões imbricadas à qualidade social da educação.

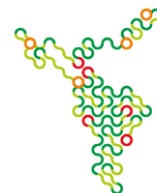
Assim, entendemos que as conexões e tensões entre gestão e qualidade social no âmbito da educação são definitivas e permanentes, uma vez que a natureza intrínseca da qualidade é fundamentalmente humana. Libâneo põe em relevo a noção de que “buscar a qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajuda-los a se constituírem como sujeito” (LIBÂNEO, 2013, p.62).

Intencionamos, por meio desta investigação, responder algumas questões concernentes à eficiência econômica, à efetividade política, à relevância cultural, à eficácia pedagógica que se constituem em dimensões do modelo teórico proposto, donde poderão desdobrar indicadores possíveis de implicação à qualidade social e, portanto, ao desenvolvimento humano.

Admitimos a pesquisa etnográfica como estratégia metodológica, numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica, sendo que utilizaremos para a coleta de dados os dispositivos: entrevistas, observação e análise documental. Com a investigação do problema proposto intencionamos identificar em que condições as práticas de gestão da Educação Básica contribuem para a qualidade social da educação e o desenvolvimento humano no âmbito do Território de Identidade Velho Chico.

Referências

- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao Acesso em: 05.11.2015.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.
- DEMO, P. **Qualidade e educação**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995. Coleção formação e trabalho pedagógico.
- GATTI, A. B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012 (Série Pesquisa,1).
- FIALHO, N. SANTOS, M. C. E. M., VIVAS, M. I. Q. Equidade e coesão social na perspectiva da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico. **Poiésis Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão. Número especial. p. 184-200. Jun./Dez. 2012. Disponível em



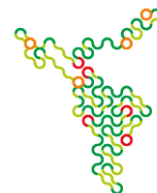
<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1173>>. Acesso em: 24 set. 2016

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Catalgo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção educação contemporânea).

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.



SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Marcia Florencio de Souza¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a efetividade das contribuições do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP) - mecanismo de descentralização de recursos financeiros para órgãos integrantes da administração municipal do Rio de Janeiro, instituído pelo Decreto nº 20.633/2003, que abarca a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares – no processo de gestão democrática na escola, desvelando sua origem e (per)calços ao longo de sua existência. Aqui, tomamos por base as pesquisas bibliográfica e documental, com ênfase no estudo da legislação e no modelo de gestão do SDP praticado pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, utilizando como um dos recursos metodológicos a análise documental. Seus resultados revelam que a origem do SDP remonta ao ano de 1993, quando foi criado o Sistema Descentralizado de Suprimento de Fundos (SDSF), o qual, embora originalmente direcionasse seus recursos exclusivamente para a educação, não tardou a beneficiar outras esferas da administração pública. A pesquisa está orientada pelo debate sobre os princípios da gestão democrática na escola, com enfoque na descentralização, autonomia financeira, participação e transparência. Entre os resultados parciais é possível evidenciar as possibilidades e fragilidades de contribuição do SDP, na consolidação de modelos e práticas de gestão democrática na escola e nas diferentes, fato que aponta para uma revisão da estrutura de gestão do referido Sistema.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educação; Descentralização; Financiamento da educação; SDP.

DECENTRALIZED SYSTEM OF PAYMENT AND DEMOCRATIC MANAGEMENT OF SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

Abstract: The objective of this work is to analyze the effectiveness of the Decentralized Payment System (SDP) in the democratic management of schools, revealing its origin and challenges throughout its existence. The SDP is the mechanism for decentralization of financial resources, instituted by decree no. 20.633/2003, for the integrated organs of administration, which includes the Secretary of Education and scholastic units in the municipality of Rio de Janeiro. Here we use bibliographic and documental research, with an emphasis on the study of legislation and the model of management of the SDP practiced by the municipal Secretary of Education. The research is characterized by a qualitative approach, utilizing document analysis as one of the primary

¹ Psicóloga, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.



methodologies. Results reveal that the SDP originated in 1993 with the creation of the Decentralized System of Supply Funds (SDSF). Although the SDSF originally directed resources exclusively for education, it soon began to benefit other spheres of public administration. This research is oriented around the debate over the principles of democratic management of schools, with a focus on decentralization, financial autonomy, participation and transparency. Preliminary results reveal possibilities and weaknesses of the SDP in the consolidation of models and the praxis of democratic management of schools, which points to a need for structural revision of the SDP.

Keywords: Public Education Policies; Decentralization; Education Financing, SDP.

1. Introdução

O objeto deste estudo foi estruturado a partir do trabalho de campo, junto ao Programa Escolas do Amanhã¹ da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), quando uma questão despertou interesse: a gestão dos recursos financeiros direto na escola e as possibilidades de contribuição dessas iniciativas na perspectiva da gestão democrática.

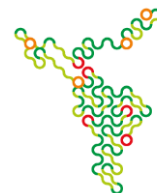
No âmbito da SMERJ, o levantamento preliminar de informações, identificou duas fontes de transferência direta de recursos financeiros para as unidades escolares²: o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de âmbito nacional, associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com origem no Tesouro Nacional e o Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP), com alicerce nos cofres públicos do município do Rio de Janeiro.

Ainda na pesquisa inicial, um pequeno número de estudos³ sobre o Sistema Descentralizado de Pagamento foram encontrados despertando maior interesse no aprofundamento do tema, principalmente pelo potencial inerente de sua contribuição frente às iniciativas de fortalecimento da gestão democrática na unidade escolar.

¹ Programa criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>>. Acesso em: 20 set. 2014.

² Neste estudo a denominação escola foi substituída por unidade escolar, exceto quando se tratar de citações, títulos ou referências a políticas/programas. A opção se dá pela compreensão da autora de que cada equipamento público de educação - escola - tem sua própria identidade e particularidades de estrutura, gestão, relação com a comunidade escolar e local, entre outros aspectos que fazem dela uma unidade específica dentro do sistema.

³ Em pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES foram encontrados dois trabalhos: Vasconcelos (2005), trabalho de conclusão de curso de especialização *lato sensu* de e a dissertação de Rezende (2003).



As características do SDP e o interesse em aprofundar o conhecimento sobre o assunto resultou nesta pesquisa⁴, cujo objeto consistiu-se na análise das diretrizes do Sistema Descentralizado de Pagamentos e dos aspectos da gestão democrática nele imbricado, no âmbito da educação do município do Rio de Janeiro.

Para qualificar esta análise foram estabelecidos como objetivos específicos: a) caracterizar o SDP, considerando sua origem e as diretrizes normativas; b) apresentar a composição orçamentária do Sistema, na área da Educação; c) evidenciar os aspectos da gestão democrática presentes no SDP.

Por se tratar de um tema até o momento pouco explorado, a natureza desta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, pois, segundo Trivinos (2012, p. 109) “permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, ampliando seu conhecimento a respeito, sem interferir nos fatos.

As pesquisas bibliográfica e documental foram realizadas por meio de consultas aos documentos e fontes oficiais, constituindo-se assim como “fonte estável e rica” de informação (Lüdke e André, 1986, p. 32) sobre a natureza do objeto em estudo. No que tange ao levantamento específico dos dados financeiros (composição, fontes e valores) relacionados ao SDP, as fontes foram os sítios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio Transparente, Transparência Carioca e Controladoria Geral do Município.

O estudo estabeleceu como parâmetro para a pesquisa documental as informações sobre a legislação no período que compreende a institucionalização municipal do adiantamento financeiro (1981) até as atualizações referente à descentralização de pagamento (dezembro de 2012), tomando por referência para análise dos recursos financeiros - composição, fontes e valores - o ano de 2012, último ano no qual a rede estava organizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação⁵.

2. A cidade do Rio de Janeiro, a Rede de Educação Pública e a iniciativa municipal de descentralização de recursos financeiros: o Sistema Descentralizado de Pagamento

⁴ Dissertação apresentada em março de 2015, pelo PPGEdu da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.

⁵ Em 2013, a SMERJ organizou as Coordenadorias Regionais de Educação em onze unidades.



As dimensões territorial e populacional da cidade impõem desafios de diferentes ordens, tanto de estrutura, quanto de escala. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2017⁶, entre os 5.570 municípios brasileiros, o Rio de Janeiro, organizado em 160 bairros, encontra-se como o segundo mais populoso com pouco mais de 6,5 milhões de habitantes, ocupando o quarto lugar no ranking de concentração metropolitana.

O porte do município demanda estruturas que correspondam às suas dimensões. Neste sentido, um destaque é a rede pública de educação, considerada a maior da América Latina. De acordo com os dados publicados pela Prefeitura⁷ é formada por 1.537 escolas, 654.949 alunos matriculados, 41.216 professores e 14.963 funcionários de apoio administrativo.

Uma rede de educação deste porte coloca uma série de desafios para a gestão, sendo um deles os resultados de desempenho dos estudantes. Uma dessas referências avaliativas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸, criado com objetivo de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (INEP, 2014). No ano de 2015, os resultados para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,6 alcançando a meta prevista. Situação diferente para os anos finais, onde o resultado de 4,3 ficou 0,7 abaixo da projeção inicial de 5.0.

2.1 O Sistema Descentralizado de Pagamento: origem e diretrizes normativas

No ano de 2001, foi constituído no município do Rio de Janeiro, um mecanismo de transferência financeira para os órgãos integrantes da administração pública, incluindo as unidades escolares, destinado ao exercício da autonomia financeira dos órgãos administrativos municipais. Trata-se do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP).

No que tange à educação, conforme as indicações previstas no Plano Municipal de Educação⁹, compete à Secretaria Municipal de Educação/Coordenadorias Regionais de Educação a

⁶ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

⁷ Fonte: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

⁸ Criado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

⁹ O município do Rio de Janeiro, até o momento de apresentação deste artigo, não havia sancionado a atualização do Plano Municipal de Educação ao novo Plano Nacional de Educação (2014/2024). Está em vigência o documento publicado no



responsabilidade de garantir de modo eficiente e ágil, a efetivação de despesas pequenas e específicas que exijam soluções rápidas que não possam aguardar pelos trâmites formais e que prejudiquem o serviço prestado pelo órgão solicitante.

Como o SDP decorre de iniciativa anterior de suprimimento de recursos financeiros, considerou-se pertinente apresentar o significado de suprimimento de fundos, ou de adiantamento de despesa, de modo a facilitar o entendimento sobre a origem do SDP.

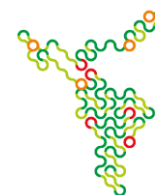
De acordo com a legislação, a finalidade do suprimimento de fundos é atender as despesas que, pela emergência ou especificidade, não podem ser submetidas ao processo normal, ou seja, funciona como exceção frente ao procedimento licitatório, conforme determina o Decreto Federal nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, tal qual um mecanismo assegurador do processo de “descentralização administrativa, com o objetivo de assegurar maior rapidez e objetividade às decisões, [...]” (art.11).

Na esfera da administração da cidade do Rio de Janeiro, o adiantamento financeiro tem origem no Decreto nº 3.221, de 18 de setembro de 1981, ao ser instituído o Regulamento Geral do Código de Administração Financeira e Contabilidade Pública, que estabelece a destinação de recursos para a realização de despesas que não pudessem “ser submetidas ao processo normal de aplicação” (art. 134).

Em dezembro de 1993, pouco mais de uma década de institucionalização do adiantamento financeiro, por meio do Decreto nº 12.547, foi criado o Sistema Descentralizado de Suprimimento de Fundos (SDSF), constituindo-se como desembolso de recursos financeiros para despesas específicas, de caráter emergencial, com exclusividade de solicitação por parte da Secretaria Municipal de Educação com o propósito de:

- a) descentralizar ações e recursos financeiros para as escolas municipais, que integram a estrutura da Secretaria Municipal de Educação;
- b) dotar as escolas de meios eficientes, capazes de proporcionar maior agilidade na realização de pequenas despesas; [...]. (art. 2º)

ano de 2008, disponível em:
<<https://onedrive.live.com/?cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%21905&parId=9A0409FEB089278%21904&o=OneUp>>. Acesso em 05 de abril de 2018.



Aproximadamente três meses depois da destinação específica desses recursos para a educação, em março do ano de 1994, mais uma mudança entra em vigor a partir da publicação do Decreto nº 12.742, que amplia o acesso aos recursos financeiros para outros órgãos da administração municipal.

Em 18 de outubro de 2001, ocorre mais uma alteração. O Decreto nº 20.633, marcou a instituição do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP), destinado à “descentralização de recursos financeiros para os órgãos integrantes da Administração Municipal, que necessitem de soluções ágeis e rápidas, para a realização de suas atividades” (art. 1º, parágrafo 1º).

As singularidades do Sistema Descentralizado de Suprimentos de Fundos (1993) e do Sistema Descentralizado de Pagamento (2001) estão organizadas no Quadro 1. Destaque para a inclusão da categoria de serviços de conservação, manutenção e reparos, destinados, prioritariamente, às escolas.

Quadro 1: Leitura comparativa entre os Decretos nºs 12.547/1993 e 20.633/2001

Decretos	Sistema Descentralizado de Suprimentos de Fundos	Sistema Descentralizado de Pagamento
Natureza Jurídica/Data de Publicação	Decreto Municipal nº 12.547, de 15.12.1993.	Decreto Municipal nº 20.633, de 18.10.2001.
Objetivos do Decreto	a) descentralizar ações e recursos financeiros para as escolas municipais, que integram a estrutura da Secretaria Municipal de Educação; (grifo nosso) b) dotar as escolas de meios eficientes, capazes de proporcionar maior agilidade na realização de pequenas despesas; (grifo nosso) c) oferecer condições adequadas aos diretores de escolas, para que possam desempenhar suas atividades, de forma descentralizada e eficaz. (grifo nosso)	a) dotar os Órgãos da Administração Municipal de meios eficientes, capazes de proporcionar maior agilidade na realização de despesas que exijam ações imediatas ou que não possam ser submetidas ao processo normal de aplicação; (grifo nosso) b) disponibilizar recursos aos dirigentes dos Órgãos da Administração Municipal para o exercício de suas atividades de forma dinâmica, econômica e eficaz. (grifo nosso)
Destinação dos Recursos	Secretaria Municipal de Educação.	Todos os órgãos descentralizados da administração pública/Unidades Municipais.
Finalidade	Descentralizar recursos financeiros para as escolas integrantes da estrutura da Secretaria Municipal de Educação que necessitem, para a realização de suas atividades, de soluções ágeis e rápidas, a fim de não obstem os serviços	Descentralização de recursos financeiros para os órgãos integrantes da Administração Municipal , que necessitem de soluções ágeis e rápidas, para a realização de suas atividades. (grifo nosso)



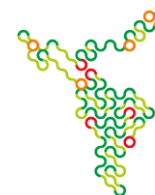
	que prestam ao alunado do Município. (grifo nosso)	
Despesas autorizadas	a) aquisição de material de consumo e prestação de serviços que não possam submeter-se ao processo normal de aplicação, porém necessários ao funcionamento das atividades específicas das escolas da rede municipal; b) aquelas que exijam ações imediatas, em situações de emergência, que envolvam solução de problemas que possam acarretar prejuízos ao funcionamento das unidades escolares e a de seus componentes.	a) aquisição de material de consumo e prestação de pequenos serviços necessários à manutenção e ao funcionamento das atividades específicas de cada Órgão/Unidade Municipal; b) despesas que exijam ações imediatas, que envolvam solução de problemas que possam acarretar prejuízos ao funcionamento dos Órgãos/Unidades Municipais e aos seus componentes.

Fonte: Elaboração própria com referência nos Decretos Municipais 12.547/1993 e 20.633/2001.

2.2 Composição orçamentária no contexto da educação

Por se tratar de um sistema com características próprias de gestão, destinado a diferentes órgãos municipais, na educação, a primeira instância responsável pela definição da destinação interna e pelo cumprimento das orientações administrativas, as especificidades de despesa e orçamentária é o Nível Central da Secretaria. A seguir, as especificidades relacionadas ao SDP serão elencadas a título de apresentar seu funcionamento, composição e as possibilidades de contribuição com a gestão democrática na educação.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a escrituração orçamentária é organizada por Planos de Trabalho. Um deles seria o SDP. No entanto, identificam-se duas alterações a saber: Plano de Trabalho por Programa de Trabalho e SDP por Descentralização da Gestão Participativa, sem que tenha sido possível encontrar justificativa para tais modificações nos documentos e fontes pesquisados, sendo este um aspecto importante por interferir no processo de controle social e, consequentemente nas possibilidades de avançar na perspectiva da “transparência e democratização do acesso às informações, em contraposição ao sigilo das mesmas” (Tristão, 2002, P.1).



Os recursos do SDP são descentralizados do nível central da Secretaria para as Coordenadorias Regionais de Educação¹⁰ (CREs), instância responsável por “executar, de acordo com as peculiaridades de cada região, as políticas educacionais emanadas do nível central, a gestão dos recursos descentralizados e a administração das unidades escolares de sua região” (Rezende, 2003, p.21).

Para compreender a destinação orçamentária do SDP no ano de 2012, período proposto neste estudo, fez-se necessário conhecer, minimamente, a composição orçamentária municipal para o ano em referência, quando a Secretaria de Educação recebeu o valor de R\$3.962.366.097,49 (três bilhões, novecentos e sessenta e dois milhões, trezentos e sessenta e seis mil, noventa e sete reais e quarenta e nove centavos), equivalente a 21% do total transferido para os demais órgãos municipais, sendo, entre as secretarias, o maior orçamento.

As informações referentes ao orçamento da Secretaria, também organizadas por Programas de Trabalho (TABELA 1), onde pode ser verificado a dotação orçamentária para os recursos financeiros com cunho de gestão direta pelas unidades escolares e outros segmentos da educação. Vale a ressalva, de que na descrição dos Programas de Trabalho, os recursos financeiros que são diretamente transferidos para as unidades escolares são identificados como “Descentralização da Gestão Participativa”.

Tabela 1: Destinação orçamentária por Programa de Trabalho, referente ao ano de 2012

PROGRAMA DE TRABALHO	VALOR (R\$)	%
Capacitação de recursos humanos - administração direta	0,00	0,00
Capacitação pedagógica, técnico-administrativa e gestão	205.466,87	0,01
Concessionárias de serviços públicos - administração	75.621.612,03	1,91
DESCENTRALIZACAO DA GESTAO PARTICIPATIVA	73.394.099,81	1,85
Manutenção e desenvolvimento da informática - DIRE	512.203,39	0,01

¹⁰ Compete às Coordenadorias Regionais de Educação, estabelecer os critérios de acesso das unidades escolares ao SDP, assim como a distribuição orçamentária as instâncias internas sob sua gestão, incluindo as unidades escolares, as gerências administrativa, de infraestrutura e de educação.



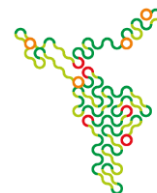
Manutenção e revitalização da educação infantil	92.765.667,75	2,34
Manutenção e revitalização das unidades da rede de ensino	300.066.850,50	7,57
Manutenção e revitalização do ensino fundamental	19.373.802,50	0,49
Merenda escolar	87.986.718,27	2,22
Educação especial	12.911.123,79	0,33
Educação física na educação básica	74.151.904,04	1,87
Gabinete do secretário Municipal de Educação	3.225.369.776,84	81,40
Manutenção do Conselho Municipal de Educação	6.871,70	0,00
VALOR TOTAL	3.962.366.097,49	100,00

Fonte: Site Rio Transparente.

O Programa de Trabalho Descentralização da Gestão Participativa é composto por recursos financeiros originários das seguintes fontes: FUNDEB (Fonte 142); Ordinários Não-Vinculados (Fonte 100); FNDE (Fonte 114) e Salário Educação (Fonte 107). Do valor total desse plano de trabalho, parte é administrada pela CRE e parte diretamente pela escola. O SPD, cuja responsabilidade de gestão é da escola, tem sua composição por recursos advindos dos ordinários não-vinculados, do salário educação e do FUNDEB. Os recursos do FNDE são repassados para os Conselhos Escolares, instância responsável pela gestão.

2.3 Aspectos da gestão democrática imbricados ao SDP.

A considerar que o atual SDP tem origem no ano de 1993, antes mesmo do PDDE, é possível inferir que a política de descentralização de recursos financeiros está em vigência ininterrupta há vinte e cinco anos com escopo e objetivos alinhados ao propósito original. O Sistema tem sua essência os pilares fundamentais da gestão democrática - descentralização, autonomia, participação e controle social - oportunizando para a área da educação condições estruturais mais apropriadas de consolidação dos processos de maior autonomia da gestão financeira das unidades escolares, de efetivação de práxis voltadas para a ampliação da participação social, assim como do acompanhamento e transparência na aplicação dos recursos públicos.



O fato dos recursos financeiros oriundos do SDP estarem associados à definição de uma proposta vinculada aos contextos pedagógico ou estrutural de pequeno porte da unidade escolar, ele traz em si a possibilidade de aproximação entre os diferentes atores que compõem a Comunidade Escolar.

A descentralização e os mecanismos de fortalecimento da gestão democrática não é uma iniciativa simples de ser implementada e acompanhada, principalmente em uma realidade com as dimensões da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, podem ser entendidas como iniciativas importantes no aprendizado da democracia e na promoção da educação de qualidade para todos.

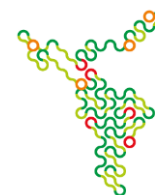
Considerações Finais

O SDP reafirma a concepção de fortalecimento da gestão democrática na escola, a partir da descentralização financeira, da ampliação da participação social e das autonomias administrativa, pedagógica e financeira.

Pensar em acompanhamento do orçamento público é compreender a unidade escolar como uma das instâncias governamentais, gestora de recursos públicos, mais próxima da sociedade, que contam em sua estrutura de funcionamento com a institucionalização de mecanismos de controle interno, como o Conselho Escolar e de outras iniciativas de participação, o que pode facilitar o encontro de outras formas de apresentação das informações, utilizando recursos locais, garantindo a transparência de aplicação da verba e, conseqüentemente das políticas públicas.

O estudo documental permitiu identificar o SDP como uma estratégia direcionada para a legitimação da democracia. No entanto, no aprofundamento do estudo, a estrutura da legislação, as lacunas de informações e as mudanças ocorridas apontam para uma série de questões sobre a composição e a utilização do Sistema Descentralizado de Pagamento, com destaque para a dificuldade de identificação do processo de participação da comunidade escolar na gestão dos recursos financeiros, assim como o desafio do controle social, haja visto os desafios do acompanhamento pelo sistema de informação disponível nos sites dos órgãos públicos responsáveis.

Diante deste contexto, podemos dizer que na área de Educação o município tem a sua disposição um sistema de descentralização de dinheiro direto para as unidades escolares, porém, não se pode afirmar que a transferência de recursos, de fato, corresponda às necessidades financeiras das



unidades escolares beneficiadas e que possa ser considerada como um mecanismo impulsionador da autonomia de gestão financeira da unidade escolar e da ampliação da participação social.

Referências:

BRASIL. Decreto Federal nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Acesso em 04 de abril de 2018.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<http://ideb.inepgov.br/resultado/>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

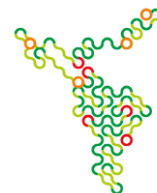
GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo : Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

TRISTÃO, Gilberto. Transparência na administração pública. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

REZENDE, Paulo César de Oliveira. Qualidade do ensino e o modelo de gestão da escola pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Escola Brasileira de Administração Pública Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3502/000322773.pdf?sequence=1>>.
Acesso em 08 out. de 2012.

Rio de Janeiro. Decreto nº 3.221, DORJ IV de 21.09.1981, Júlio Coutinho, Aprova o Regulamento Geral do Código de Administração Financeira e Contabilidade Pública do Município do Rio de Janeiro. Disponível em:
<<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?20229>>. Acesso em 17 ago. de 2013.



_____. Decreto nº 12.547, D.O. RIO 16.12.1993, César Maia, Dispõe sobre a criação do Sistema Descentralizado de Suprimento de Fundos. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?2096>>. Acesso em 29 jun. de 2013.

_____. Decreto nº 12.742, D.O. RIO 16.03.1994, Dispõe sobre as novas normas para o Sistema Descentralizado de Suprimento de Fundos criado pelo Decreto nº 12.547, de 15 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?2292>>. Acesso em 02 jun. de 2013.

_____. Decreto nº 20.633, D.O. RIO, 18.10.2001, César Maia, Institui o Sistema Descentralizado de Pagamento. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?6583>>. Acesso em 16 dez. de 2012.

_____. Lei Municipal Ordinária nº 4.866, de 02 de julho de 2008 do Rio de Janeiro. Aprovado o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/254353/lei-4866-08-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em 12 mar. de 2013.

_____. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 04 de abril de 2018.