

Os (des)caminhos da escola pública:

Os seus percursos frente a uma retomada democrática

(Orgs.)
Givanildo da Silva
Lana Lisiêr de Lima Palmeira



**Os (des)caminhos da escola pública:
percursos frente à retomada
democrática**

Apoio:

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Centro de Educação (CEDU)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



**Givanildo da Silva
Lana Lisiêr de Lima Palmeira
(Organizadores)**

**Os (des)caminhos da escola pública:
percursos frente à retomada
democrática**

Copyright © Autoras e autores

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

Givanildo da Silva; Lana Lisiêr de Lima Palmeira [Orgs.]

Os (des)caminhos da escola pública: os seus percursos frente a uma retomada democrática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 202p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0153-5 [Digital]

1. Caminhos e percursos. 2. Escola pública. 3. Democracia. 4. Perspectivas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisor: Eduardo Moll

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Givanildo da Silva Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A RETOMADA DEMOCRÁTICA PÓS-GOLPE DE 2016	15
Jailton de Souza Lira Maria Betânia Nunes Pereira	
O NOVO ENSINO MÉDIO E AS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO: ANALISANDO O DISCURSO DA FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA	31
Deane Taiara Soares Honório Jacylee Karinne Bento Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante	
FUNDAÇÃO LEMANN E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA	49
Nélida Fernanda Inácio da Silva Elainy Paula Viturino Braz Inalda Maria dos Santos	
O PROGRAMA ESCOLA 10 NO ESTADO DE ALAGOAS E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS ARTICULADORES DE ENSINO PARA O ALCANCE DE METAS	67
Karla de Oliveira Santos Patrícia Tavares da Mota	

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE DO CATU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	83
Creusa Ribeiro da Silva Lelis Wilson Honorato Aragão Givanildo da Silva	
CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR EM MACEIÓ – ALAGOAS: ENTRE O DIREITO À SAÚDE E À EDUCAÇÃO	107
Renata Souza de Lima Edna Cristina do Prado Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
PERMANÊNCIA E CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES NA EJA: ENREDAMENTOS	127
Marinaide Freitas Ana Luisa Tenório dos Santos Andresso Marques Torres	
A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	145
Eduardo Leite de Oliveira Santos Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	175
Edva Emanuelle Gomes da Silva Givanildo da Silva	
O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA	195
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	197

APRESENTAÇÃO

A presente obra, intitulada de **“Os (Des)caminhos da Escola pública: percursos frente à retomada democrática”**, é resultado de uma produção coletiva de docentes e discentes da linha de pesquisa História e Política da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. O PPGE completou, em agosto de 2022, 21 anos de contribuições políticas, sociais, culturais e educacionais para a formação de profissionais da educação de Alagoas e de diferentes estados no Nordeste brasileiro, traduzindo a educação como prática social articulada às mudanças educacionais.

Nesse sentido, tem-se muito a comemorar pela existência do Programa e da linha de pesquisa História e Política da Educação, a qual, ao longo desse tempo, vem contribuindo com a formação de muitos pesquisadores, estudantes e professores – alguns deles, inclusive, como no caso dos organizadores da presente coletânea, egressos desse importante lugar/espço. Para além da pesquisa científica e acadêmica, é válido destacar o papel do PPGE na formação de professores das redes estadual e municipal no estado de Alagoas ao favorecer um ambiente de construção de uma Escola pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

É relevante destacar que a linha História e Política da Educação, neste momento celebrativo, é composta por 8 (oito) docentes, os quais estão presentes em 5 (cinco) grupos de pesquisas. Estes são formados por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação, desenvolvendo atividades no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes perspectivas, com a intenção de colaborar com a Escola pública alagoana. Os grupos de pesquisa são:

- 1) Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira;
- 2) Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho;

- 3) Gestão e Avaliação Educacional;
- 4) Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos;
- 5) Políticas Públicas: história e discurso.

O fio condutor que mobilizou todas as pesquisas desta coletânea foi a discussão sobre os caminhos da Escola pública e seus percursos frente à retomada democrática no contexto brasileiro. Os últimos 6 (seis) anos têm sido desafiadores para a educação pública, da creche à pós-graduação, uma vez que há um grande volume de redução de investimentos para a área, bem como uma centralização de políticas que minimizam a formação humana e profissional à padronização, respondendo, exclusivamente, ao sistema capitalista.

Desde agosto de 2016, momento em que ocorreu o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, muitos retrocessos impactaram diferentes dimensões da educação brasileira por meio de reformas. Nesse contexto, destacam-se: a imposição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica; a Reforma do Ensino Médio; a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1, de 2 de julho de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação; a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 4, de 11 de maio de 2021, que evidencia a Base Nacional Comum de competências do Diretor Escolar, dentre outras orientações e políticas.

Nota-se que, em um curto período de tempo, a educação brasileira passou por mudanças de concepção, tendo estado atrelada a um modelo de sociedade subserviente, cuja base está centrada na relação público-privada, tendo como sujeitos orientadores e implementadores de políticas os representantes dos empresários, com pouco espaço para que entidades historicamente defensoras da Escola pública possam se posicionar e refletir acerca do modelo de educação em pauta.

Em meio a essa seara complexa da educação, que perpassa a política educacional, discussões como gestão democrática; avaliação educacional; educação escolar indígena, quilombola, inclusiva, de jovens e adultos; educação hospitalar; culturas juvenis; direitos humanos, dentre outras sensíveis à construção de uma escola emancipatória e humanista, foram sendo renegadas, com a finalidade de desenvolver uma concepção de educação embasada na meritocracia, na exclusão e na ausência de singularidade, de afetividade e de solidariedade.

A partir dos resultados do segundo turno das eleições, em 30 de outubro de 2022, com a vitória foi do campo progressista formado por diferentes frentes, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva, surge, novamente, uma luz no fim do túnel, mesmo com todas as limitações que existirão ao longo do percurso dos próximos 4 (quatro) anos. Acredita-se que algumas possibilidades de melhoria para a educação serão reconectadas com o modelo societal humanitário, por meio de políticas sociais que coloquem no centro os mais vulneráveis e as minorias, extremamente massacradas nos últimos anos, trazendo novas esperanças para o país que necessita ser reconstruído e pacificado em meio a um contexto de polarização.

A vitória do campo progressista nas urnas, mesmo em meio à forte polarização, foi uma conquista, também, da Escola pública e dos seus participantes, uma vez que a educação precisa não apenas ser reconduzida para o seu lugar de prioridade nas políticas públicas, mas também ser reconhecida como um mecanismo social produtor de mudanças na vida das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade. O campo das políticas educacionais, fortemente esquecido nos últimos anos, necessita priorizar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), recuperar os espaços democráticos, como as conferências de educação, com a finalidade de reconstruir, coletivamente, alternativas para os sérios problemas educacionais do país, dentre os quais se destaca o financiamento.

Para o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a educação é um ato político. Por isso, trazer à tona as nuances da

Escola pública é o objetivo da presente obra, dialogando com questões atuais que repercutem na maneira de organização da escola, da vida dos profissionais da educação e dos estudantes. Desse modo, garantir a inserção de questões referentes aos direitos humanos e às especificidades de grupos minoritários que necessitam de políticas públicas e da atuação do Estado enquanto condutor das condições para o acesso, a permanência e o sucesso dos envolvidos, é a autenticação do direito à educação em todas as suas particularidades.

O papel da educação pública é despertar para a mudança política e social, por meio da formação integral das pessoas, a partir de uma visão de mundo crítica e transformadora, como descreve Paulo Freire (2019, p. 39-40):

a educação em direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

As pesquisas presentes na obra dialogam com o cenário complexo que está sendo pontuado para a educação, ora apresentando análises e reflexões, ora sistematizando possibilidades de enfrentamento aos desafios postos para o processo democrático, repercutindo, sobretudo, na Escola pública e na organização da educação brasileira. A ideia é que se favoreça a construção de uma escola para todos com princípios igualitários, democráticos, emancipatórios e inclusivos, perfazendo, assim, um processo de respeito às diferenças e de acolhimento a elas como possibilidades de formação humana, sensível aos valores individuais e coletivos.

“Neoliberalismo e Educação: perspectivas para a retomada democrática pós-golpe de 2016”, de autoria dos pesquisadores Jailton de Souza Lira e Maria Betânia Nunes Pereira, discute os processos políticos e sociais vivenciados nos últimos anos, bem

como os desafios que o campo progressista e popular terão na educação, na perspectiva de mobilizar as suas bases através da ação dos sindicatos, da comunidade acadêmica e das organizações de modo geral, ensejando a disputa dos projetos e programas a serem desenvolvidos, para que seja possível implantar algum avanço significativo em proveito da classe trabalhadora do país e de um modelo de educação inclusivo e emancipatório contra as tendências favoráveis ao sistema do capital em curso.

O estudo **“O novo Ensino Médio e as exigências do mundo do trabalho contemporâneo: analisando o discurso da formação para a classe trabalhadora”** foi realizado pelas pesquisadoras Deane Taiara Soares Honório, Jacyelle Karinne Bento e Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, tendo como objetivo analisar o discurso da formação para a classe trabalhadora a partir de um recorte de sequências discursivas retiradas das Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução nº 3, de 1 de novembro de 2018) que orientam o Novo Ensino Médio, na perspectiva de dialogar sobre a seguinte questão: quais as exigências do mundo do trabalho contemporâneo e as implicações dessas demandas para a formação da classe trabalhadora na Educação Básica?

As autoras Nélida Fernanda Inácio da Silva, Elaine Paula Viturino Braz e Inalda Maria dos Santos são as responsáveis pela pesquisa **“Fundação Lemann e as parcerias público-privadas em educação: uma revisão da literatura”**, a qual se propõe a expor reflexões oriundas de uma revisão de literatura sobre a Fundação Lemann, entidade do setor privado que, desde o ano de 2002 e em uma crescente até o ano de 2022, vem demonstrando capilaridade de atuação nas políticas públicas do estado de Alagoas.

A investigação das autoras Karla de Oliveira Santos e Patrícia Tavares da Mota, denominada **“O Programa Escola 10 no estado de Alagoas e a responsabilização dos Articuladores de Ensino para o alcance de metas”**, problematiza a responsabilização dos Articuladores de Ensino para o alcance de metas no Programa Escola 10 do estado de Alagoas frente à imposição de escores muito

maiores do que os estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Os pesquisadores Creusa Ribeiro da Silva Lelis, Wilson Honorato Aragão e Givanildo da Silva apresentam o estudo empírico **“A educação escolar indígena na Comunidade do Catu no estado do Rio Grande do Norte”**, mostrando a contextualização histórica, política e social de uma escola indígena no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte, a partir dos embates empreendidos pela comunidade escolar em busca da sua legalização e do seu reconhecimento como escola indígena.

Renata Souza de Lima, Edna Cristina do Prado e Lana Lisiêr de Lima Palmeira desenvolveram um estudo intitulado **“Caminhos pedagógicos para a escolarização hospitalar em Maceió-Alagoas: entre o direito à saúde e à educação”**, por meio da temática Pedagogia Hospitalar. Assim, as autoras compreendem que Pedagogia Hospitalar parte da concepção da educação para além dos muros escolares, em uma perspectiva inclusiva que teve início com o entendimento da educação enquanto direito humano e, portanto, sendo necessária e possível para todos, sem exceção.

Marinaide Freitas, Ana Luisa Tenório dos Santos e Andresso Marques Torres são os responsáveis pela discussão **“Permanência e culturas organizacionais escolares na EJA: enredamentos”**, cuja proposta é refletir sobre dois objetos de pesquisa – permanência escolar e culturas organizacionais escolares na EJA –, que têm mobilizado os membros do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq) nos últimos sete anos (2015-2022).

A pesquisa **“A implementação da gestão democrática na Escola pública brasileira”**, dos pesquisadores Eduardo Leite de Oliveira Santos e Lana Lisiêr de Lima Palmeira, discute a Educação como um direito inerente ao ser humano, que é violado constantemente quando não assegurado de forma adequada. Além disso, apresenta uma discussão acerca da Gestão Democrática e de

sua implementação no Brasil, trazendo esse conceito a partir dos principais documentos oficiais.

Edva Emanuelle Gomes da Silva e Givanildo da Silva são os autores do texto “**A gestão escolar democrática como processo de construção**”, discutindo a gestão escolar democrática como um processo de construção contraposto à noção prescritiva de gestão, tendo em vista que as mudanças societárias vivenciadas ao longo da história – como o neoliberalismo e, em decorrência, a gestão gerencial – têm interferido na condução da Escola pública. O ponto de partida é compreender que a gestão escolar democrática resulta de lutas e tensões travadas ao longo do tempo, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980, por educadores, pesquisadores, movimentos sociais, entre outros, na perspectiva de construir uma escola pública a partir das experiências locais, com possibilidades diversificadas de participação, de autonomia e de descentralização das decisões.

Assim, ao tempo em que se traz à apreciação de vocês todos os textos que dão corpo a esta obra, conforme acima delineado, apresenta-se, igualmente, a renovação da esperança de que, por meio das leituras e das reflexões deles emanadas, a comunidade, como um todo, possa não só encampar a corrente ora propugnada, como também ir além, ao externar novas produções que acaso sejam deflagradas desse impulso originário aqui partilhado.

Nutre-se, ainda, com empolgação, a confiança de que se está prestes a viver novamente um cenário marcado pelo respeito à pluralidade de ideias, de crenças e de valores humanos, os quais perpassam não só o chão da escola, mas também qualquer território alicerçado pelo coração de todos/todas/todes que não se calam, não se rendem, não se vendem, nem se deixam paralisar ante aos muitos descaminhos impostos à educação pública, mas que, na contramão desses descaminhos, envidarão todos seus esforços para traçar um novo e exitoso percurso diante da retomada democrática que se vivencia.

Assim, nesse ideário que congrega esperança, proatividade e satisfação com o trabalho ora produzido, deseja-se a vocês uma

excelente leitura, na certeza de que os textos aqui condensados acenderão inúmeras centelhas reflexivas em cada imaginário.

Boa leitura e um profícuo debate...

Os organizadores
Maceió, janeiro de 2023.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A RETOMADA DEMOCRÁTICA PÓS-GOLPE DE 2016¹

Jailton de Souza Lira
Maria Betânia Nunes Pereira

1. Introdução

A crise do sistema do capital e o avanço da retirada dos direitos sociais e trabalhistas são os principais fatores de desestabilização social, econômica e política destas primeiras décadas do século XXI, afetando diretamente os modelos de governança dos Estados, cada vez mais dominados pelos interesses do capital rentista e especulativo, bem como influenciando a maneira como a esfera pública se relaciona com a sociedade em seus múltiplos espaços de representação e atuação política. O crescimento do neofascismo e a desestruturação dos regimes democráticos são consequência direta da pressão exercida por essas forças do capital em crise sobre os governos e os consensos sociais outrora existentes, objetivando assegurar a continuidade dos ganhos exorbitantes.

Ainda que os teóricos discordem a respeito da dinâmica das crises vivenciadas pelo sistema do capital – se a partir de um esquema de expansão e contenção, conhecido como crise cíclica –, ou mediante uma crise endêmica e permanente, é consenso na literatura existente que a manutenção desse sistema encontra sentido em razão da expropriação dos bens sociais produzidos pelo

¹ Parte deste trabalho foi publicado no capítulo 2 da dissertação de mestrado intitulada *Precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino no estado de Alagoas* (2013/2021), apresentada ao PPGE/UFAL por Maria Betânia Nunes Pereira, sob orientação do professor Jailton de Souza Lira – tendo sido revisto e aperfeiçoado para esta obra.

trabalho humano, criando mecanismos permanentes de acumulação da riqueza que perpetuam as desigualdades econômicas e sociais.

Situada a partir da década de 1970, a crise do sistema se acentuou no decorrer dos anos, muito em função das soluções propostas pelas classes que detém o controle hegemônico das forças produtivas e do sistema rentista, de diminuição das atribuições do Estado e de redução brutal dos direitos sociais e trabalhistas, com base nos pressupostos da ideologia neoliberal, que orientou as ações políticas nas últimas décadas. Podemos considerar que a desestabilização das democracias representativas de caráter liberal foi uma das consequências mais perceptíveis dessa crise econômica e social mais ampla, também refletida em uma crise de legitimidade das elites políticas nos países centrais e periféricos do sistema capitalista.

2. Interpretações sobre a crise sistêmica do capital

A esquerda mundial, marxista, se divide, em linhas gerais, em dois grandes grupos. Há os teóricos que consideram que vivemos em uma época de crise estrutural do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011), ou crise sistêmica e, portanto, têm o entendimento de que o capitalismo já atingiu o seu apogeu e já teve início seu ocaso histórico. A tese consiste em que o capitalismo, nessa quadra histórica, não cumpre mais nenhum papel de desenvolvimento, mas sim de ameaça, inclusive e principalmente à própria existência humana, com a crescente degradação ambiental, econômica, social e política.

Já outros pensadores consideram que a época histórica aberta pela Revolução Russa, na sequência da Primeira Guerra Mundial, caracterizada pela tradição da Terceira Internacional Comunista como sendo uma época revolucionária, ou seja, um momento no qual as condições objetivas da crise capitalista colocavam o desafio histórico da superação dessas relações e, portanto, da superação do próprio capital, se encerrou com a restauração capitalista,

simbolizada pela dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Sendo assim, para estes, estaríamos em uma época histórica cuja premissa é a de que a análise elaborada nos congressos da Terceira Internacional não fora confirmada pela história e, conseqüentemente, o capitalismo continuaria a ser o horizonte do desenvolvimento da humanidade. A questão atual seria apenas de “redução de danos”, ou seja, uma visão reformista do capitalismo², com vistas a “minimizar” o sofrimento da classe trabalhadora, garantindo algum grau de regulação do capitalismo que estabeleça limites para o seu impulso destrutivo. Tal visão reformista defende que – nos limites dos regimes democráticos – seja possível a construção de reformas capitalistas visando à manutenção e à ampliação de direitos.

A questão a ser enfrentada aqui é: existem limites para o capital ou, ao contrário, ele continuará indefinidamente ampliando seu poderio destrutivo e se renovando após cada crise “cíclica”? Mézáros, em sua grande obra *Para além do capital* (2011), retomando a crítica marxiana original, tenta verificar se os prognósticos da Terceira Internacional Comunista foram ou não confirmados. Ele chega a uma conclusão afirmativa, acrescentando, dentre outros elementos teóricos, que estamos diante de uma crise estrutural do capitalismo sem precedentes na história da humanidade:

(...) adotada por Rosa a partir da Primeira Guerra Mundial, a qual teria dois sentidos: o primeiro, mais evidente, é o de que o capitalismo atual caminha em direção à barbárie generalizada, que se traduz na violência das relações sociais, entre países, entre gêneros, na destruição do meio ambiente, que põe em risco a sobrevivência da própria humanidade; o segundo, bem mais original, extraído por Michael Löwy³, sintetiza a ideia de um marxismo não determinista, em que a história é um processo aberto, imprevisível, cujo

² Eduard Bernstein, dirigente do Partido Socialdemocrata Alemã (SPD), foi quem primeiro sistematizou as ideias reformistas.

³ Michael Löwy (São Paulo, 6 de maio de 1938) é um pensador marxista brasileiro radicado na França, onde trabalha como diretor de pesquisas do *Centre National de la Recherche Scientifique*.

sentido – progressista ou regressista – depende da ação política dos oprimidos (LOUREIRO, 2009, p. 9)

Portanto, o que Mészáros (2011) faz é uma análise *radical* dirigida à classe trabalhadora, aos elementos mais avançados da classe operária, à juventude, à intelectualidade, aos movimentos sociais organizados, ao movimento ambientalista, aos movimentos “identitários” etc., para alertar que a questão crucial da nossa época histórica é *construir uma força social de mobilização que, no terreno da luta social e política, vá além dos limites do sistema capitalista.*

Ao mesmo tempo, o teórico faz uma avaliação crítica da experiência soviética, por ele denominada experiência pós-capitalista (URSS). Sua crítica consiste na observação de que o capital vai além do capitalismo, mesmo depois de extinta a propriedade privada dos meios de produção; subsistindo o capital, ele pode, em determinadas circunstâncias históricas, vir a ser restaurado, como de fato ocorreu na URSS.

O autor lembra que o capital existiu de forma embrionária em modos de produção anteriores ao capitalismo, e que a conquista dos trabalhadores e das trabalhadoras do governo (Revolução Soviética) – e até a subversão do Estado capitalista e a sua substituição por um novo Estado controlado pelas organizações dos trabalhadores e trabalhadoras – não significam, mesmo com a estatização da economia, uma economia planejada em substituição àquela de mercado, que a sociedade possa superar em definitivo os limites estruturais do capital. Isso se deve ao fato de que a lei do valor continua vigorando e, conseqüentemente, a acumulação de capital permanece.

Essa abordagem inicial é importante para entender como Mészáros problematiza o tema “educação”. Ele parte da visão de que o capitalismo se aproxima do seu limite, embora este não seja rígido, pois o sistema é plástico e se contrai ou se amplia no transcorrer da luta de classes. É exatamente isso que temos visto nesse transcorrer histórico de forma mais acentuada, desde a Revolução Soviética,

passando pelo pós-Segunda Grande Guerra e continuando após a crise dos anos 1970, persistindo até os dias atuais:

Teríamos que voltar à década de 70 quando, a partir do estagflação, a recuperação ocorreu com taxas de crescimento econômico global declinantes. Essa tendência de longo prazo foi acompanhada por uma expansão dos negócios financeiros que acabou financeirizar o sistema mundial de tal forma que, desde 2008, a massa financeira mundo representa cerca de vinte vezes o Produto Bruto Global (PBG) (BEINSTEIN, 2016, s.p).

O capitalismo se movimenta de forma pendular, com perdas e ganhos para os trabalhadores no correr da história. Em razão da luta de classes, há etapas mais favoráveis e outras adversas para a classe trabalhadora. Na longa duração do sistema capitalista, ele se transforma e se torna hodiernamente uma ameaça cada vez maior de destruição da humanidade, pois o custo social para sua manutenção é o fenecimento da humanidade. Isso está cada dia mais evidente.

Na verdade, toda a obra de Mészáros (2008), como também a de Marx, é destinada a conclamar a humanidade a mudar o curso da história, rompendo com o sistema capitalista. O autor nos diz que a luta por conquistas imediatas, as greves por melhores salários – e em alguma medida, até por salários – as mobilizações contra o desemprego, a fome, a miséria, contra o desflorestamento, contra o racismo, contra o machismo, enfim, por melhores condições de existência da humanidade, são legítimas, conquanto inócuas, pois resultam em conquistas efêmeras e fugazes.

A luta deve ser anticapitalista e, a partir dessa perspectiva revolucionária, deve ter em mente que o tempo corre contra a humanidade. Estamos sempre buscando algo além de nosso tempo, algo que nos falta. Assim, a subjetividade das massas, a consciência dos trabalhadores e trabalhadoras, apresenta um *gap*⁴ histórico. Vivemos, pois, em um período histórico cujas condições objetivas amadureceram (partindo do pressuposto de que o sistema

⁴ Lacuna, vão ou brecha – aqui utilizado como um *delay*, ou retardo.

capitalista começou a entrar em colapso). Entretanto, parece haver certa letargia da classe trabalhadora, certa falta de horizonte, de esperança (no sentido de esperar⁵), de ânimo para rebelar-se contra a opressão capitalista, a qual alcança níveis altíssimos de degradação humana e ambiental.

3. A crise do capital e seus reflexos na educação brasileira

Na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizada em Porto Alegre, em 2004, no que viria a ser o livro *A educação para além do capital*, István Mészáros desenvolve algumas ideias sobre a educação, as quais passaremos a abordar.

A educação é inseparável de todas as relações sociais nas quais está inserida. Isso significa que a educação inserida em um contexto capitalista é uma forma privilegiada de satisfação da necessidade humana da própria educação/conhecimento. No capitalismo, a educação é algo que está disponível para comprar e para vender, ou seja, é uma mercadoria. Assim, cada classe social tem acesso a um sistema educacional que lhe está reservado de acordo com seu poder aquisitivo. Os donos da riqueza têm acesso a uma educação mais apropriada para os seus, enquanto as classes trabalhadoras são direcionadas majoritariamente para as escolas públicas, que, geralmente, apresentam inúmeros problemas estruturais, sendo a precarização docente um deles.

No Brasil, é fato incontestável que essa corrosão dos processos democráticos existentes possibilitou o surgimento de formas autoritárias de resolução das principais contradições do país, historicamente marcado por profundas desigualdades sociais. Consideramos que determinados eventos ocorridos nos anos recentes, como a partidarização judicial contra o sistema político simbolizado pela Operação Lava Jato e o engajamento da grande mídia na desestruturação governamental – que culminou no

⁵ Na definição de Mario Sergio Cortella e Paulo Freire. Disponível em: <http://www.msccortella.com.br/o-verbo-esperancar-4a>. Acesso em 13/02/2022.

processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff – estão na origem dos problemas sociais e políticos mais imediatos. De alguma forma, o equilíbrio instável que existia entre aquelas práticas autoritárias seculares e o arcabouço legal que procurava dotar a sociedade de instrumentos mínimos de encaminhamento das diferenças se deteriorou a olhos vistos, ainda mais perceptíveis após a eleição presidencial de Jair Bolsonaro à presidência da República no pleito de 2018.

O governo Bolsonaro (2019-2022) aprofundou um conjunto de políticas neoliberais, com a aprovação da reforma da previdência, o desmonte das políticas direcionadas aos direitos trabalhistas e sociais, a redução ou extinção de um conjunto de programas das áreas sociais (habitação, seguridade, direitos humanos, proteção aos povos originários, para citar alguns) e a captura de várias instituições de Estado por organizações criminosas e segmentos políticos fisiológicos do Congresso Nacional.

Especificamente mencionado a área da educação, o Ministério da Educação abdicou de seu papel constitucional atinente à formulação e à coordenação das políticas educacionais no país, foi dominado pela agenda de costumes de caráter neopentecostal, não exercendo a necessária função de organizador das redes de ensino durante a pandemia do COVID-19. Durante todo o período, a pasta foi alvo de uma redução brutal dos seus recursos orçamentários e os ministros indicados travaram vários embates políticos e ideológicos com as universidades e institutos de educação. Por fim, foi alvo de denúncias de corrupção envolvendo uma obscura negociação de verbas e investimentos com pastores de igrejas evangélicas.

Diante desse cenário de terra arrasada, é preciso questionar qual seriam as tarefas centrais do novo governo Lula da Silva, eleito em segundo turno após um acirrado processo eleitoral no dia 30 de outubro de 2022. Sem dúvidas, o presidente precisará enfrentar os desafios impostos pelo avanço dos interesses privatistas na educação, bem como a herança de devastação do governo que se finda. A título de reflexão teórica, elencamos perspectivas possíveis

nessa etapa de reconstrução de retomada do processo democrático para os próximos anos.

Consideramos, a princípio, que a crise do capital adquire, no caso brasileiro, uma proporção ainda mais trágica, em virtude de nossa estrutura racista e excludente, uma sociedade fraturada e fragmentada, comparável a um *Apartheid*⁶ no sistema educacional.⁷ Nela, os ricos e “remediados” da classe média conseguem acesso aos níveis mais elevados da educação.

É de fácil constatação a distância entre a qualidade da educação destinada à classe trabalhadora e à classe média, médio-rica e rica. Não raro as últimas têm acesso ao estudo de línguas estrangeiras desde muito cedo, enquanto boa parte da classe de trabalhadores mal consegue a alfabetização formal e inicial, sendo exceção os que, oriundos dessas classes trabalhadoras, galgam a graduação em Ensino Superior e, ainda mais raro, os que chegam à Pós-Graduação.

Eis, de acordo com a Sinopse Estatística Educacional 2021 (Inep), os dados sobre a escolarização dos professores brasileiros:

Tabela 1 – Número de docentes da educação básica

Número de Docentes da Educação Básica									
Total ¹⁻⁸	Escolaridade e Formação Acadêmica								
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior						
			Graduação			Pós-Graduação			
			Total ⁹	Com Licenciatura ¹⁰	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Brasil	2.190.943	4.635	272.036	1.914.272	1.820.425	93.847	910.800	81.766	17.818
Percentual	100%	0,21%	12,40%	87,37%	83%	4,28%	41,57%	3,73%	0,81%
Percentual	100%	0,27%	23,32%	74,40%	69,10%	5,30%	36,32%	3,16%	0,78%

Fonte: INEP.

⁶ O *apartheid* foi um sistema de segregação racial instituído na África do Sul em 1948 pelas elites brancas que controlavam o país e sustentava-se no mito da superioridade racial.

⁷ Evidentemente, isso não está aquém da luta de classes, mas faz parte da estrutura do capital.

Outro dado é que a educação adquire *status* de direito universal, como o é o direito à vida, ao trabalho etc., indivisível da própria condição humana. No entanto, esse direito se tornou uma mercadoria, que visa a perpetuar os privilégios de classe, cumprindo uma função essencial para o sistema, a saber, manter a ordem, internalizando um lugar subalternizado dos trabalhadores e das trabalhadoras nessa hierarquia social.

Surge o discurso da meritocracia, a ideia absorvida pelos explorados de que aqueles em posições mais vantajosas socialmente a conquistaram por mérito próprio e de que, se eles não conseguiram, é porque não se esforçaram o suficiente, ou porque não dispunham inteligência e talento para tanto. Esse processo naturaliza as desigualdades e assume proporções catastróficas num país descomunalmente desigual como o Brasil.

A consequência direta desse processo de naturalização das desigualdades é dolorosa para os jovens da classe trabalhadora, pois quase sempre se dá por meio de adequação forçada e violenta. Talvez não seja exagero supor que esses jovens são “domesticados” e não “educados”; esse processo responde a uma ideologia que legitima uma ordem social e busca produzir consensos, fazendo com que esses jovens trabalhadores fiquem alienados de si mesmos. Nesse sentido, a escola tem uma função repressiva ou de perpetuação da alienação, na qual a classe trabalhadora se encontra mergulhada. Há auxílio e incentivo à competição entre esses jovens, que mina a solidariedade, única força capaz de romper essa cadeia de opressão.

A educação não se restringe à escola. Esta, por sua vez, é funcional e coerente, como parte do aparelho do Estado; não é neutra, mas parte do sistema. A desvalorização, a desestruturação e a desmoralização do ensino público fazem parte de uma estratégia da classe dominante para manter sua hegemonia ideológica, conforme estamos tentando demonstrar.

A escola da burguesia e das camadas médias, mais privilegiadas – aqueles segmentos sociais encarregados de gerir o Estado e as empresas –, é diferente da escola destinada para o povo, a escola

pública. Mesmo com a extensão do acesso no pós-Segunda Guerra, continua a ser instrumento de dominação na busca pelo consenso ideológico favorável aos interesses do sistema capitalista.

O professor Demerval Saviani afirma que

(...) a especificidade da formação social brasileira é marcada pela persistência de sua classe dominante sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas (SAVIANI, 2017, s. p.).

Isso explica, em grande medida, as desigualdades em relação ao acesso à educação, bem como as reações a qualquer movimento no sentido de democratização do acesso – mas não só, pois, como já tivemos oportunidade de salientar neste artigo, o avanço do neoliberalismo como resposta à crise estrutural do capitalismo desempenha um papel preponderante nesse contexto.

A potencialidade da educação em servir para a perpetuação da dominação contrasta com a possibilidade de acesso, até então vedado, das classes trabalhadoras a uma educação/escola mais bem estruturada, através de políticas públicas de valorização – ensaiadas, ainda que muito timidamente, pela então presidenta Dilma Rousseff, o que, a nosso ver, engrossou o caldo político de desgaste do governo, culminando no golpe de 2016.

A educação produz riqueza simbólica, sendo por isso alvo de disputa, principalmente no Brasil, que, como já abordamos, tem uma configuração social racista, patriarcal, patrimonialista e excludente. A classe dominante brasileira, além de colonizada, se porta de maneira extremamente virulenta e destituída de qualquer sentimento de pertencimento à nação brasileira. Boa parte dessas famílias nem ao menos reside no país (Jorge Paulo Lemann⁸ - Suíça;

⁸É economista e empresário brasileiro. Em 2019, foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões.

Eduardo Saverin⁹ - Singapura; Carlos Alberto Sicupira¹⁰ - Suíça; Vicky Safra¹¹ (viúva de Joseph Safra¹²) - Suíça –, só para citar alguns dos que constam da lista da Forbes¹³), o que, ao se somar à exploração capitalista, torna a sociedade brasileira ainda mais tóxica. Não à toa o Brasil foi um dos últimos países do mundo a formalmente abolir a escravidão.

Para Bourdieu (2015), o papel da escola é ser não apenas um espaço de reprodução de estruturas sociais, como também de transferência geracional de capitais. É nela que o legado econômico da família se transmuta em capital cultural. Daí o porquê da resistência de setores da sociedade, na maior parte, oriundos da classe média, em “abrir” as universidades públicas aos trabalhadores. Essa reação se verificou quando da implantação da política de cotas¹⁴ nessas instituições.

⁹ Um dos cinco cofundadores do Facebook. Em 2012, ele possuía menos que 5% das ações do Facebook e, em 2022, passou a ter um patrimônio líquido de 13,2 bilhões de dólares, segundo a Forbes.

¹⁰ Empresário brasileiro, é o quinto homem mais rico do Brasil e o 162º do mundo.

¹¹ Bilionária, com patrimônio líquido de 7,7 bilhões USD (2022) segundo a Forbes.

¹² Joseph Yacoub Safra foi um banqueiro e empresário libanês de origem síria, naturalizado brasileiro. É o fundador do Banco Safra, com uma fortuna estimada em 23,3 bilhões.

¹³ *Forbes*, sediada na cidade de Nova Iorque, é uma revista estadunidense de negócios e economia. Propriedade de Forbes, Inc. e de publicação quinzenal, a revista apresenta artigos e reportagens originais sobre finanças, indústria, investimento e marketing. Apesar de não ser seu foco principal, também publica matérias relacionadas à tecnologia, às comunicações, à ciência e ao direito. Também é conhecida por suas listas, principalmente nas quais faz um ranking das pessoas mais ricas dos Estados Unidos (conhecida como Forbes 400) e do mundo, além de outras, como a das celebridades mais bem-pagas e das mulheres mais poderosas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Forbes>. Acesso em 15 de março de 2022.

¹⁴ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Cotas. Acesso em 18 de março de 2022.

Diante disso, temos que a aprovação da destinação dos *royalties* do pré-sal para a educação (2013), bem como do plano nacional de educação (PNE) (2014), os quais apontavam para uma certa valorização da educação pública, apesar das críticas ao plano, pois, segundo Saviani:

O PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2014, p. 232).

Como aponta Mészáros (2008), a educação é um espaço de disputa política e ideológica. Para ele, há espaço para a construção de um modelo de educação verdadeiramente libertador, de caráter socialista. Isso é importante salientar, porque pode haver uma confusão sobre a visão do mundo defendida por Mészáros, quando informa que o capitalismo em declínio tende a se tornar, como de fato entendemos que já se tornou, uma ameaça à humanidade. Diante disso, poderia-se imaginar que o marxismo seria uma profecia de fim de mundo. No entanto, o que se coloca aqui é que esse futuro escatológico ainda está em disputa.

Por dentro das relações sociais desenvolvidas pelo capitalismo, amadurecem forças sociais que já estão presentes e que têm condições de ir além do capital. Segundo Mészáros, os marxistas teriam cinco desafios nessa luta:

1. A universalização da educação e do trabalho é uma bandeira central, porque ela corresponde às necessidades vividas, que fazem parte da experiência prática e que formam a consciência de milhões e milhões de pessoas. É papel dos socialistas apoiarem-se nesse elemento de consciência verdadeira, pois na consciência dos trabalhadores – este campo de batalha, de luta político-ideológica – há elementos de verdade.

2. Há uma potência, que é o fato que nós seres humanos, parte da ontologia da condição humana, somos dotados de consciência, aprendemos e, portanto, a educação não se faz somente dentro de uma escola, pois também aprendemos com a experiência prática e o sofrimento.

3. É necessário ir além da divisão entre trabalho intelectual e o manual, pois isso é parte de um processo histórico que se antecipa com a militância. Segundo Mészáros, já existiriam as condições materiais para libertar a humanidade dessa fratura, que historicamente já foi incontornável, mas agora já há condições de poder ir além, o que deve ser antecipado em nossas atividades militantes.

4. Compreender que é legítima a luta por reformas, mas que estas são efêmeras, porque estão permanentemente ameaçadas, devendo ser apenas uma estratégia de acumulação de forças.

5. A emancipação humana é uma perspectiva histórica. Devemos ter como horizonte a possibilidade real de emancipação histórica e de superação do capitalismo.

Por ser a função social da escola preservar a ordem, esta, atualmente, não tem como objetivo que as pessoas sejam felizes. A escola é a antessala do mundo do trabalho (função de domesticação) e sua função central é o disciplinamento da juventude, para que possa arcar com os sofrimentos e as dores decorrentes da exclusão social provocada pelo sistema socioeconômico concentrador de riquezas e renda.

4. Considerações finais

Neste texto, buscamos traçar um paralelo entre o avanço do neoliberalismo no pós-queda do muro de Berlim e os acontecimentos decorrentes da ampliação da crise social e humanitária provocada pelo sistema do capital, que, dentre outras coisas, destruiu as bases do que se convencionou chamar de Estado do bem-estar social nos países da Europa central. Tal Estado beneficiava parcelas reduzidas da população mundial, ancorada na

exploração da imensa maioria dos países pobres e em desenvolvimento. Com o seu desmantelamento, surgiu o neoliberalismo como alternativa *sociometabólica* do capitalismo. Este rapidamente se expande por todo o globo, trazendo-nos até a situação atual de crescente precarização laboral, financeirização da economia e divisão global, acompanhada pela injustiça.

A atual precarização docente na rede pública representa, assim, o corolário do avanço das políticas neoliberais no mundo e, especialmente, no Brasil, em que as chamadas “elites” são extremamente reacionárias, nem ao menos cogitando a expansão do acesso ao conhecimento, a viabilização do acesso dos pobres aos meios decisórios políticos e sociais.

A depauperação e a manutenção do estado de penúria da educação pública não são, desse modo, de caráter apenas sazonal ou acidental, mas partem de uma política deliberada de manutenção do *status quo* local, ainda mais perverso. Os discursos engendrados pelos governantes que se sucederam são um indicativo sintomático de uma tentativa burlesca de escamotear a realidade de rebaixamento e de aniquilação da educação pública enquanto opção de libertação do atual estado de opressão e miséria.

Não há hoje, como de resto não houve anteriormente, uma determinação de universalização da educação pública que permitisse a todos e todas, mesmo aos da classe laboral, uma educação de qualidade e igualitária.

Com a recente vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), surgiu a esperança de que finalmente fosse implantada uma política educacional mais voltada às classes trabalhadoras, com ampliação das conquistas democráticas; entretanto, não é o que se delineia, uma vez que dos 48 (quarenta e oito)¹⁵ membros até o momento anunciados da equipe de transição

¹⁵ Segundo Rodrigo Ratier, em sua coluna no Uol: “Em um campo polarizado e marcado por uma multiplicidade de atores, a composição do GT é desigual. Além de nomes de confiança de Fernando Haddad, coordenador do grupo, predominam indicações de institutos e fundações empresariais. O setor público está subrepresentado; movimentos sociais e entidades docentes e de

governamental, poucos são ligados aos movimentos populares. A maior parte é composta por pessoas ligadas ao empresariado educacional.

A boa notícia é que temas como “escola sem partido”, “homeschooling”, “militarização das escolas” etc.; finalmente serão superadas a partir do próximo governo, eliminando as pautas ideológicas e negacionistas que marcaram a atuação do Ministério da Educação nos últimos anos. Certamente, o campo progressista e popular na educação terá de continuar mobilizando suas bases através da ação dos sindicatos, da comunidade acadêmica e das organizações de modo geral para a disputa dos projetos e programas a serem desenvolvidos pelo próximo governo, para que, assim, seja possível implantar algum avanço significativo em proveito da classe trabalhadora do país, que permita a elaboração de um modelo de educação inclusivo e emancipatório contra as tendências favoráveis ao sistema do capital em curso. A luta contra-hegemônica precisa ser constante.

Referências

BEINSTEIN, Jorge. *Como nos tempos do declínio de Roma -Potências ocidentais destroem nações, mas estabelecem o caos. Parasitismo financeiro sufoca economia global. Vem aí um grande retrocesso civilizatório?* 2016. Entrevistado por Arnaldo Perez Guerra | Tradução: Marisa Choguill |. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/como-nos-tempos-do-declinio-de-roma/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BOITEMPO. *Educação e socialismo* | Valério Arcary | Introdução a ISTVÁN MÉSZÁROS #5. Disponível em: *Educação e socialismo* | Valério Arcary | Introdução a ISTVÁN MÉSZÁROS #5. Acesso em 02/02/2022.

trabalhadores, virtualmente ausentes.” (ECO, UOL, 2022). https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0CEhmjubpGJyrCbhhbp8egjgsWPppf3CAYZgQT5Uw9Ug8MorG64WLeM4MMeQGqMnRl&id=1141545748

BOTTOMORE, T. *et. all. Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 15ª Ed. São Paulo: Vozes, 2015.

BRASIL. *Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em 02 de Mar. 22.

LOUREIRO, Isabel (org.). *SOCIALISMO OU BARBÁRIE: Rosa Luxemburgo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Estação das Artes, 2009. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/ano/mes/43.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. Tradução de Francisco Raul Cornejo ...et al. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermerval. *"Escola sem Partido": o que isso significa?* 2017. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2017/09/08/dermer-val-saviani-escola-sem-partido-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO: ANALISANDO O DISCURSO DA FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Deane Taiara Soares Honório
Jacylee Karinne Bento
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso da formação para a classe trabalhadora, a partir de um recorte de sequências discursivas retiradas das Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução nº 3, de 1 de novembro de 2018) que orientam o Novo Ensino Médio, buscando responder a seguinte questão: quais as exigências do mundo do trabalho contemporâneo e as implicações dessas demandas para a formação da classe trabalhadora na Educação Básica?

Essa discussão surgiu a partir da reforma do Ensino Médio, a qual começou a ser debatida em 2016, com a Medida Provisória nº 746, logo alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da lei nº 13.415/2017. Entre as mudanças propostas, está o aumento da carga horária; uma nova grade curricular; um ensino tendo como foco a formação profissional, com mais aulas práticas e menos aulas teóricas; além de cursos e oficinas que irão contribuir para o ingresso do estudante no mercado de trabalho.

O discurso da reforma estava voltado, principalmente, para a necessidade de unificar o currículo escolar e alinhar a aprendizagem dos estudantes das redes públicas e privadas. No entanto, é possível compreender que ela atende a interesses da

classe empresarial, que busca uma formação específica, principalmente, para a classe trabalhadora. Isso nos provoca à reflexão sobre a contradição do discurso em torno da reforma, uma vez que a formação dos filhos da elite jamais será igual à formação dos filhos da classe trabalhadora. A partir dessa reflexão e do que é proposto na lei, a compressão que tem sido possível fazer é a de que a educação, pensada aqui em sua concepção propedêutica, não é para todos; por isso, seus idealizadores não mantêm um pacto com o direito à educação universal, mas sim com o Banco Mundial. Por isso, entendem que a educação básica deva ser feita para atender às necessidades do mercado (FRIGOTTO, 2016).

Diante disso, é possível pensar que as mudanças na legislação educacional poderão dar conta de articular práticas e saberes dos estudantes aos conhecimentos científicos necessários à sua formação, já que o foco passou a ser a qualificação da mão de obra para o exercício do trabalho. Assim, “a reforma do ‘novo’ ensino médio interdita à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido; interdita o acesso aos instrumentos de leitura da realidade, interditando o futuro desses jovens” (CAVALCANTE, 2018, p. 64).

Para analisar esse discurso, utilizaremos o referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux, que possibilita a realização de uma nova releitura dos sentidos apresentados ou silenciados, buscando identificar as posições ideológicas assumidas pelos sujeitos dos referidos discursos.

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2020, p. 15).

Ou seja, na perspectiva da AD, entende-se o discurso como *práxis*, devendo sua compreensão levar em conta a conjuntura política, social, cultural e ideológica em que é produzido. Ao eleger o discurso como objeto de estudo da AD, Pêcheux nos mostra que essa disciplina tem como função explicar de que maneira o discurso produz sentidos, esclarecendo as relações destes com a ideologia. (FLORÊNCIO et. al., 2009). Portanto, para responder à nossa questão norteadora, é necessário investigar as Condições de Produção do Discurso a ser analisado, pois elas dizem respeito à totalidade do processo sócio-histórico em que as materialidades discursivas a serem analisadas foram produzidas.

As Condições de Produção do Discurso possuem duas dimensões: as amplas, que tratam das relações de produção do discurso com sua carga sócio-histórico-ideológica e atuam no processo de constituição de sentidos, trazendo a memória discursiva e buscando aquilo que foi produzido anteriormente pelas instituições; e as estritas, que dizem respeito às condições imediatas da enunciação, importantes para a sua formulação (MELO, 2011).

Para analisar o discurso da formação para a classe trabalhadora, é pertinente entender as suas condições de produção amplas e estritas, uma vez que a reforma é produto de uma necessidade de recomposição do modo de produção capitalista, em crise mundial. Tendo como fundamentos a propriedade privada, a produção de mercadorias e a lógica do lucro, o sistema capitalista, para continuar dominante, busca determinadas ofensivas para aumentar seus lucros mediante a exploração da classe trabalhadora. Dessa forma, tende a buscar o aumento de seus lucros através da exploração da classe trabalhadora, produzindo determinadas ofensivas que atingem novas formas de organização do trabalho. Para tanto, há que se orientar o sistema educativo no que concerne à formação da classe trabalhadora, a fim de interditar seu acesso ao conhecimento científico, socialmente produzido, oferecendo-lhe uma educação aligeirada, voltada, prioritariamente, à inserção no mercado informal.

Em nível estrito, a referida reforma foi elaborada em um contexto nacional de crise política – golpe parlamentar empresarial que depõe a presidenta Dilma Rousseff – e de desigualdade econômica, social, educacional e cultural, tendo em vista atender às demandas do modelo econômico vigente.

O discurso, conforme Pêcheux (1996), enquanto efeito de sentidos entre interlocutores em determinadas condições de produção, funciona ideologicamente nas práticas sociais.

Esta pesquisa possui relevância, uma vez que esse é o momento em que a referida reforma está sendo discutida e, por conta da pandemia do coronavírus, a implementação desse modelo nas escolas está ocorrendo. Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 369), esta é uma reforma que “pelo grau de violência e pelo que interdita, [...] tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes”. É isto que aqui nos propomos a fazer.

2. Ensino profissional é só para os pobres? Condições de produção do discurso sobre o novo Ensino Médio.

Como discutido anteriormente, se faz necessário investigar as condições de produção amplas e estritas antes de iniciar a análise de um discurso, uma vez que este possui uma carga sócio-histórico-ideológica determinante para compreender os efeitos de sentido produzidos. Sendo assim, é possível identificar que o discurso sobre o Ensino Médio apresentado como “novo” tem uma memória discursiva que hoje é ressignificada, pois a discussão sobre a inserção do ensino profissional na educação básica não é recente.

Em 1937, durante a ditadura de Getúlio Vargas, nomeada Estado Novo, a Constituição Federal (CF) é alterada por Francisco Campos. Nela, afirma-se que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937); ou seja, nessa época, o foco dado à educação pública era o ensino profissional para os pobres. Segundo o artigo 130 da referida CF, aqueles que gostariam de receber um ensino propedêutico e não possuíam recursos

dependiam dos ricos para custear esse ensino, o que legitimou um ensino dual, forçando os mais pobres ao ensino profissional (GHIRALDELLI JR., 2001).

Entre os anos de 1942 e 1946, foram criadas “As leis Orgânicas do Ensino”, por Gustavo Capanema. A base educacional brasileira foi reformulada através de decretos que fizeram alterações na legislação vigente, preconizando normas para o ensino industrial, comercial, primário, normal, agrícola e secundário, que foi o decreto-lei de nº 4.244 (Lei orgânica do Ensino Secundário). Além disso, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SAVIANI, 2013). Os decretos foram criados com o intuito de atender a interesses políticos.

O ensino secundário, atual Ensino Médio, foi separado em duas etapas: a primeira, chamada de ginásial, com período de quatro anos; a segunda, chamada de colegial, com período de três anos (SAVIANI, 2013). A etapa colegial era dividida em dois tipos de cursos de modo paralelo, o clássico e o científico. A primeira era destinada a uma formação intelectual, com foco nos conhecimentos de Filosofia e Letras; já a segunda, se destinava aos estudos das Ciências (BRASIL, 1942). O ensino técnico-profissional e o secundário estavam organizados horizontalmente, lado a lado, como dois tipos de Ensino Médio. O ensino profissional contemplava o industrial, o comercial e agrícola, bem como o normal (destinado à formação de professores e administradores escolares) (ibidem).

Com o golpe militar de 1964, buscou-se uma reformulação da legislação educacional, principalmente para adaptar questões relacionadas ao ensino para a nova condição política do país, com o intuito de fomentar a conjuntura socioeconômica existente (SAVIANI, 2011). A reforma de 1º e 2º grau foi implementada pelo regime militar de forma arbitrária, estabelecendo o Sistema Nacional de Ensino, com o intuito de construir uma conexão entre o avanço do modo de produção capitalista e a ampliação da eficácia do trabalho.

O antigo ensino ginasial, antes ofertado como ensino secundário, passa a fazer parte do ensino de 1º grau, para que fosse estabelecido um Ensino Fundamental completo que suprisse as demandas econômicas da época, tais como a preparação rápida para o labor nas funções industriais, de serviço e da agricultura. Com essa instrução rápida e com a prática intensiva, esperava-se que aumentasse o valor atribuído ao ensino de 1º grau, uma vez que o 2º grau, com essa reforma, não era mais obrigatório (FERREIRA Jr., 2010). Os militares absorveram a ideia de aumentar em números a escola pública de ensino fundamental, agregando-as com suas perspectivas autoritárias, ao passo que satisfaziam os pedidos do setor privado e marcavam a educação com um ideal técnico (ibdem).

A década de 1970, provocada por mais uma crise estrutural do sistema de produção capitalista, ocasionou profundas mudanças, ressignificando os processos produtivos que reverberaram nos processos formativos, levando à substituição do modelo de produção fordista pelo modelo de produção toyotista. Nesse modelo, são necessários trabalhadores polivalentes que, em lugar da estabilidade no emprego, estejam disputando diariamente cada posição conquistada; que vistam a camisa da empresa; que estejam sempre buscando elevar a sua produtividade e que, além de tudo isso, estejam dispostos a contribuir no processo de tomada de decisões relativas à produção, uma vez que fazem parte do time. Essas mudanças exigiram uma série de modificações nas relações de trabalho, tendo em vista uma maior eficiência produtiva, a redução dos custos trabalhistas, a melhoria da qualidade dos produtos negociados e a flexibilização da produção. São estabelecidas, portanto, novas formas de gestão e de organização do trabalho.

Sendo assim, com o desenvolvimento do ideário neoliberal no país, a partir da década de 1990, a educação precisa mais uma vez se adequar às novas demandas do capital. O receituário neoliberal planeja reformas educacionais para todos os níveis de ensino no país. Essas reformas deveriam estar de acordo com essa nova

filosofia de produção, assim como com as transformações realizadas nos postos de trabalho, pois,

[...] essa é uma discussão que vai mobilizar a realização de reformas nos diversos países, pois os sistemas escolares passarão por sérias críticas relativas a sua ineficiência quanto à formação demandada pelo mundo atual, já que não conseguem preparar adequadamente a força de trabalho para atender ao modelo da produção flexível (MELO, 2007, p. 69).

Ou seja, o foco está justamente em direcionar a educação para atender às demandas desse novo modelo de produção flexível, em virtude de a educação em curso ter sido considerada ineficaz para formar trabalhadores aptos para esse novo modelo. É importante salientar que, para que ocorram as reformas educacionais no Brasil, apontadas como necessárias pelo receituário neoliberal, é preciso também redefinir o papel do Estado, uma vez que este também precisa estar alinhado aos novos objetivos e interesses do capital, sendo propagada assim, a necessidade de um Estado mínimo.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso encaminha ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional de nº 173, que tratou da Reforma do Aparelho do Estado. A justificativa para tal ato abordava o interesse em diminuir os gastos do país, resolver o problema da economia brasileira e assegurar que o Brasil entrasse na economia global (SILVA, 2003).

É nesse contexto que surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que já havia passado por três modificações. Com a nova LDBEN, a etapa do ensino cujo início se dava com o ensino secundário passou a ser ensino de 2º grau, ganhando outra nomenclatura: Ensino Médio.

Nessa perspectiva, de acordo com a seção IV, artigo 35, o Ensino Médio passa a ter duração de três anos, constituindo-se como o período de fortalecimento das aprendizagens adquiridas no ensino fundamental que permita a continuidade dos estudos. O inciso II institui que uma das finalidades do Ensino Médio é “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores” (SAVIANI, 2011, p. 195). O texto da lei demonstra uma preocupação em fazer com que o sujeito seja capaz de aprender sempre, seja flexível e tenha uma formação básica para o trabalho, orientando que a educação deva ser balizada por esses objetivos, oferecendo um desenvolvimento parcial e superficial aos cidadãos brasileiros (Idem, 2011). Como pode ser observado, a lei dispõe da garantia de direitos educacionais, mas prioriza, nessa etapa do ensino, a formação geral para o trabalho.

Assim, constitui-se uma nova lei da educação que possibilita o controle e a manipulação da classe trabalhadora, construindo uma cidadania fragilizada, de falsa autonomia. Assim, as consequências das reformas neoliberais e dos ideais mercadológicos foram sendo sentidas e perpetuadas por longos períodos, até os dias atuais, com a nova reforma do Ensino Médio, ou contrarreforma (FRIGOTTO, 2016).

Após o golpe que destituiu a então presidente Dilma Rousseff, Michel Temer é empossado em 31 de agosto de 2016 e declara como prioridade do seu governo combater a crise econômica de 2014. Diante disso, é retomado o projeto de reforma do Ensino Médio, aprovado pelo Senado Federal com 43 votos a favor e 13 contra, tendo a justificativa do pedido da MP escrita pelo ex-ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018). A reforma foi apoiada e influenciada pelos grupos: Todos pela Educação, Unibanco, Fundação Ayrton Senna, Banco Mundial, Fundação Lemann, entre outros (ARELALO, 2017).

É com a promessa de maior participação da Juventude em seu processo de escolarização no Ensino Médio que foi implantada a Medida Provisória de nº 746, de 22 de setembro de 2016. A justificativa dada para esse pedido dispõe que o Ensino Médio, em vigência até 2019, estava desarticulado das novas demandas da economia, não dialogando com as reais necessidades dos jovens e apresentando um currículo muito amplo (BRASIL, 2016). Por sua vez, Ramos e Frigotto (2016) entendem a reforma sob outra perspectiva. Segundo os autores, ela não trouxe nenhuma

inovação. Ao contrário de proporcionar maior participação dos estudantes nas decisões de escolarização do Ensino Médio, a MP diminuiu o acesso aos conhecimentos sistematizados de formação integral aos jovens, dificultando o acesso dos mais pobres, da classe trabalhadora, ao ensino superior, além de delegá-los a trabalhos de baixo rendimento econômico.

A Medida Provisória de nº 746 foi convertida na lei de nº 13.415 lei de 16 de fevereiro de 2017, preconizando a flexibilização do currículo, da contratação de professores, o aumento das escolas em tempo integral, a possibilidade de escolha do conteúdo de estudo e área para especialização, bem como a possibilidade de estudar em diferentes unidades de ensino, de modo presencial ou virtual, entre outras orientações. Além disso, traz impactos na formação dos jovens, excluindo os jovens trabalhadores, alargando das desigualdades, aumentando a privatização da educação, diminuindo da função social da escola e sua responsabilidade como promotora de oportunidades sociais, precarizando a formação técnica, menosprezando os profissionais da educação e sucateando os cursos de formação de professor (ARAÚJO, 2019). Com esse entendimento, há possibilidades de identificar intencionalidades diversas nessa reforma.¹

3. O discurso da formação no novo Ensino Médio: adaptação da classe trabalhadora aos ditames do capital

A partir das condições de produção do referido discurso, constituímos nosso *corpus* de pesquisa com materialidades discursivas extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução nº3, de 21 de novembro de 2018), tendo como norte o referencial da Análise do Discurso, assim como a pergunta norteadora: quais as exigências do mundo do trabalho contemporâneo e as implicações dessas demandas para a formação da classe trabalhadora na Educação Básica?

¹ Essas questões serão aprofundadas nas análises

As sequências discursivas são a materialização do discurso. É a partir delas que podemos identificar as posições ocupadas pelo sujeito relativamente às formações discursivas, pois “o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 146). Ou seja, o sentido de uma expressão não é vinculado a sua literalidade, mas determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico. Consideramos que as sequências discursivas selecionadas para análise estão posicionadas em uma mesma formação ideológica.

SD1 - Art.12, V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que **promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.**

SD2- §1º Os itinerários formativos **devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo**, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

SD3 - § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias **que favoreçam o protagonismo juvenil**, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: IV - **empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões **voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.**

Dadas as limitações deste artigo, analisaremos apenas materialidades referentes à formação técnica e profissional, um dos itinerários formativos do “novo” Ensino Médio. A partir do dito, é

possível deduzir que haja uma garantia de que os estudantes estarão efetivamente qualificados para o mundo do trabalho. Está implícito que as escolas estão devidamente aparelhadas para tanto. Silencia-se, no entanto, as condições precárias da escola pública no cenário atual, em que os recursos públicos para gastos sociais foram limitados pelo Novo Regime Fiscal iniciado pela Emenda Constitucional de nº 95 de 2016.

A segunda implicação refere-se à qualificação para o trabalho, entendida como adaptação às novas condições ocupacionais – às **exigências do mundo do trabalho contemporâneo** -. Nesse sentido, que tipo de qualificação será oferecida, visto que o objetivo é a adaptação do estudante às exigências do mundo do trabalho alienado, ou seja, do trabalho cuja função é a exploração do trabalhador?

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, “o trabalho é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens” (LUKÁCS, 2013, p. 40).

Entretanto, não é a esse “**mundo do trabalho**” que o enunciado da **SD1** se refere, mas sim às relações do trabalho assalariado, do trabalho alienado, cuja lógica é a produção da mais valia. Ou seja, as relações desiguais entre o trabalhador, que vende sua força de trabalho, e o patrão, dono dos meios de produção, que precisa explorar o trabalho do trabalhador para acumular riqueza. Para os estudantes que não pretendem ou não têm condições de ingressar imediatamente no Ensino Superior, cursar o Ensino Médio com qualificação para o trabalho se configura como proposta tentadora, principalmente para aqueles que têm necessidade do trabalho por conta da renda. Desse modo, a formação para o trabalho no “novo” Ensino Médio tem se configurado como uma alternativa de manutenção da desigualdade social, já que é para a classe trabalhadora que esse itinerário é ofertado?

A ideologia tem suas determinações sociais e históricas constituídas no trabalho. Desse modo, as discursividades das Ciências Econômicas manifestam-se no campo da ideologia, ao

buscar induzir outros seres sociais a acreditarem que essa proposta é a melhor para todos (CAVALCANTE; MACHADO, 2021). No entanto, a formação oferecida é precária, superficial e, provavelmente, não dará aos futuros trabalhadores as ferramentas para uma luta justa e digna no mundo do trabalho. Desse modo, Cássio e Goulart (2022) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que:

[...] nas escolas públicas, sobretudo as dos/as mais pobres, o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 289).

As escolas técnicas estaduais e federais do Brasil são bem-sucedidas, devido a seus projetos pedagógicos e seus currículos estarem voltados ao alcance dos seus objetivos político-sociais, além de suas concepções pedagógicas estarem alinhadas ao conceito de trabalho como princípio educativo. Diferentemente das escolas da rede básica, que estão implementando o “novo” Ensino Médio e são, pela nova lei, obrigadas a oferecerem o itinerário de formação técnica e profissional, mesmo sem ter professores com especialidades que atendam aos cursos oferecidos, sem possuir laboratórios próprios, precisando recorrer a outras formas de ensino.

Esse é o caso do modelo de qualificação profissional do estado do Paraná, em que uma instituição privada de Ensino Superior produz telecursos transmitidos por televisores aos estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (CÁSSIO; GOULART, 2022). Ou seja, os estudantes vão às escolas para assistir a vídeo aulas, ao invés de ter um professor capacitado à frente do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras dos pesquisadores, “[i]nfelizmente, o ensino médio paranaense, na ‘modalidade telecurso’, está longe de

ser um caso isolado no país, pois estritamente licenciado pela Lei n. 13.415/2017” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 285).

A **SD2** apresenta o verbo “dever” após itinerários formativos, instaurando imposição ao “novo” currículo em considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo. As demandas apresentadas seguem o mesmo princípio da **SD1**, quando fala de “**adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo**”. As novas diretrizes para o Ensino Médio seguem realizando paráfrases em todo o texto reafirmando a mesma ideia de que o currículo tem a obrigação de atender às necessidades do trabalho no mundo contemporâneo. As condições de produção – amplas e restritas – demonstram que a história de formação e perpetuação da economia brasileira sempre fez uso da educação escolarizante e profissional como instrumento para a formação de mão de obra.

O sentido das palavras e expressões não existe em si mesmo; ao contrário, é estabelecido a partir das posições ideológicas postas em jogo, no percurso social e histórico em que as palavras são concebidas. Ou seja, esses sentidos mudam de acordo com o lugar assumido por aqueles que fazem uso de certas palavras, e não de outras (ORLANDI, 2020).

Assim, tanto a **SD1** quanto a **SD2** apresentam ainda que os itinerários formativos devem levar em consideração “o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas e instituições de ensino”. Essa reforma foi pautada, principalmente, pela possibilidade da liberdade de escolha dos estudantes em realizarem itinerários formativos do seu interesse. Esse discurso, inclusive, foi massivamente propagado nos diferentes meios de comunicação, trazendo discussões sobre temas que iriam interessar, principalmente, ao jovem da classe trabalhadora, como a diminuição das disciplinas, a formação para o trabalho imediato, a possibilidade de escolha do que estudar.

Enfatiza-se, aí, o discurso da liberdade de escolha e da autonomia. Ao induzir o estudante a acreditar que pode traçar “um projeto de vida” e fazer as escolhas que quiser, produz-se a ilusão

de que bastaria querer e se esforçar para assim conquistar o que se quer, apagando, com isso as diferenças de classe, as desigualdades sociais, e camuflando a fragmentação do processo de formação do aluno, além de silenciar que ele “terá liberdade de escolher” sim, **mas** dentro das limitações que a realidade da escola pública oferece (CAVALCANTE, 2007).

A **SD3** segue uma mesma linha ideológica, ao enfatizar ser necessário favorecer “**o protagonismo juvenil**”. Cavalcante (2007) afirma que o funcionamento da língua não é alheio à *práxis* discursiva, pois ele possibilita deslocamentos e condensações, metáforas e metonímias, estabelecendo um jogo discursivo que procura encobrir aquilo que o sujeito tem a ilusão de não revelar. Em um primeiro momento, esse discurso pode parecer positivo, uma vez que isso significa que o jovem detém um papel de destaque, induzindo o indivíduo a acreditar que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente dele, de sua capacidade de flexibilizar-se, ou seja, de adaptar-se às exigências estabelecidas pelo capital, sendo resiliente, não desistindo ante as adversidades. Com isso, busca-se apagar a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, as limitações impostas por uma sociedade desigual, fazendo com que os sujeitos acreditem ser os únicos responsáveis pelo seu futuro.

O estudante seria, então, “**protagonista**” do seu processo de aprendizagem. Esse discurso busca criar consenso em torno dos supostos benefícios, mas, ao mesmo tempo, silencia, propositalmente, a precariedade da preparação dos jovens para a inserção no mundo do trabalho, o afunilamento do acesso ao ensino superior, uma vez que o ENEM vai continuar contemplando todas as áreas:

[...] embora apresentado como uma necessidade de preparar o país para a competitividade no contexto do mercado internacional, o neoliberalismo tem sido visto, pelos seus críticos, como uma forma engenhosa de lidar com a crise do capitalismo, modificando as regras do jogo de tal forma que, lidando com o mercado em escala macro e apoiando-se nas atuais possibilidades da tecnologia, ao mesmo tempo em que amplia as condições de concentração do capital, recupera a alternativa dos excluídos introjetar

em a culpa pelo seu insucesso na competição. Então, a conhecida frase: “As oportunidades estão aí, eu é que não soube aproveitá-las” passa a ser substituída pela: “Eu não consegui me preparar bem para ser um dos melhores” (SILVA, 1998, p. 26).

A partir dessa ótica, um dos eixos estruturantes apresentados pela SD3 é o **empreendedorismo**, pensando em um contexto de **“desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”**.

Ante a crise do capital e sem empregos disponíveis, é necessário obter o *status* de empreendedor: aquele que tem o seu negócio próprio identifica as oportunidades de empreender e delinear o seu próprio futuro, principalmente pensando no contexto das tecnologias, conforme apresenta a SD3:

Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança (DUARTE, 2008, p. 197-198).

Ante a análise das materialidades, podemos afirmar que os sujeitos enunciadores desse discurso assumem a perspectiva do capital, inseridos em uma Formação Ideológica Neoliberal, trabalhando a favor dela e entendendo que as adaptações são positivas para a sociedade.

4. Considerações finais

A reforma do Ensino Médio, desde o momento em que foi lançada nas mídias tradicionais e em outros canais de comunicação, teve como objetivo persuadir os estudantes sobre os prováveis benefícios que traria para a classe trabalhadora, visto que esta é uma etapa da educação básica destinada a jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, conforme a proposta foi sendo disseminada, muitos

movimentos contrários a ela se levantaram, mostrando-se insatisfeitos com a ideia, uma vez que os principais argumentos utilizados pelos criadores diziam respeito à incapacidade de o Ensino Médio anterior atender às expectativas dos jovens, atribuindo a ele a “culpa” pela evasão escolar. Os movimentos dos estudantes, dos profissionais da educação e de pesquisadores se colocaram contra a Medida Provisória, mas não foram ouvidos. Mesmo com todas as ações pela anulação da MP, esta fora convertida na Lei 13.415/2017.

Diante disso, a luta pelo enfretamento a essa reforma continua. As análises realizadas neste artigo buscam contribuir para uma perspectiva crítica do discurso da formação para classe trabalhadora materializada na referida reforma.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio O que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17,

BRASIL. *Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC*. 15 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso: 14 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei n 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei Orgânica do ensino secundário*. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. A ideologia em Lukács: contribuições para os estudos do discurso. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (org.). *Linguagem, discurso, ideologia: a materialidade dos sentidos*. Maceió: EDUFAL, 2017.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro de Oliveira. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. *Conexão Letras*, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 19, p. 60-67, 2018.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA JR., Amarílio. *História da educação brasileira: da colônia ao século XX*. São Carlos: EduFSCar, 2010. 123p.

FLORENCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Análise do Discurso: fundamentos & prática*. Maceió: EDUFAL, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. 2001. Disponível em: [Paulo_ghiraldelli_jr._-história_da_educacao_no_brasil \[1d47jx796m42\] \(idoc.pub\)](#). Acesso em: 15 out. 2022.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Kátia M. S. de. *Formação e Profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió: EDUFAL, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (Des) governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 5. ed. *Movimento Revista de Educação*: Universidade Federal Fluminense, 22 set. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>>. Acesso em: 28 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 1, nº. 3, dez., 2015. UERN, Mossoró, RN. Disponível em: Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão (ifrn.edu.br). Acesso em: 03 nov. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontos Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. IN: FERNANDES, Angela Viana Machado; SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino Machado. *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FUNDAÇÃO LEMANN E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nélida Fernanda Inácio da Silva
Elainy Paula Viturino Braz
Inalda Maria dos Santos

1. Introdução

A produção do conhecimento científico solicita de nós, pesquisadores em construção, uma postura minuciosa, curiosa e rigorosa. É, pois, nos aventurando a percorrer caminhos entre o encontro e a estrada, o claro e o escuro, que nos deparamos com diálogos primordiais para a construção das categorias fundantes para o debate. Diálogos apresentados em textos como o de Gil (2010) e Lima e Miotto (2007), autores que nos apontam os caminhos para a construção científica, indica os percursos possíveis em cada fase e tipo de pesquisa empreendida.

O texto aqui exposto apresenta um fragmento dessa empreitada, pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa, a revisão de literatura. Esta é uma ação que possibilita a atualização do conhecimento produzido coletivamente na área, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000). No entanto, ela não se limita a essa definição. Para que se torne crítica e totalizante, Lima e Miotto (2007) ressaltam a importância de submetê-la a uma análise interpretativa, de modo a superar a simples observação de dados e avançar para um diálogo com a teoria e significados neles existentes.

Fruto de discussões metodológicas fomentadas pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (Nepeal), com participação do o Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação

Educacional (GAE) e as inquietações sobre as parcerias público-privadas em Alagoas das autoras, para aproximar-se cada vez mais e profundamente da compreensão sobre as mesmas, este texto se propõe a expor reflexões oriundas de uma revisão de literatura sobre a Fundação Lemann, entidade do setor privado que, desde o ano de 2002 – e em uma crescente até o ano de 2022 –, vem demonstrando capilaridade de atuação nas políticas públicas do estado.

Segundo Peroni (2020), desde a data supracitada, a Fundação Lemann iniciou sua atuação na construção do Programa Escola 10, bem como em seus subprogramas. Em 2016, lançou o Programa Gestão para Aprendizagem (GPA), voltado à formação de gestores escolares. Desde então, vem direcionando significativamente a política educacional estadual na formulação e no apoio a programas adjacentes, também implementando os seus próprios, como o TV Escola 10 (2020) e o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (2020), realizando parcerias mais recentemente também com a capital de Alagoas, através do programa Alfabetiza Maceió (2021), fato que denuncia o tamanho de sua capilaridade.

Investigar cientificamente a atuação da Fundação Lemann em Alagoas se mostra relevante socialmente, uma vez que estudos como o de Oliveira (2021) evidenciam ser inegável a influência que a Fundação Lemann tem na direção política da educação estadual. Essa relação revela a ocupação de espaço definido por instituições privadas como a Fundação Lemann em Alagoas, em detrimento do diálogo com as bases, inclusive com atores responsáveis pela implementação das políticas educacionais no estado.

No sentido de contribuir para a compreensão desse fenômeno em Alagoas, elegeu-se, neste texto, a Fundação Lemann como materialização do fenômeno das parcerias público-privadas (PPPs) em Alagoas a ser investigada. Dessa maneira, optou-se pelo levantamento de produções mais atualizadas sobre a entidade, de modo a contemplar os últimos cinco anos (2018-2022) no território nacional brasileiro.

Diante disso, a metodologia se deu a iniciar a pesquisa com a chave de busca “FUNDAÇÃO LEMANN” por teses, dissertações e artigos científicos nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Google Acadêmico. Os resultados das buscas foram selecionados com base nos títulos e resumos, de acordo com a maior ou menor aproximação com o objeto de pesquisa. Como resultado, encontraram-se, no período definido, nove teses, onze dissertações e dez artigos científicos que traziam a Fundação Lemann como tema central de investigação, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de textos encontrados por categorias e ano

TESES		DISSERTAÇÕES		ARTIGOS	
2018	2	2018	5	2018	0
2019	0	2019	3	2019	3
2020	3	2020	0	2020	6
2021	3	2021	3	2021	1
2022	1	2022	0	2022	0
Total de teses	9	Total de dissertações	11	Total de artigos	10

Fonte: as autoras, 2022.

Após o levantamento e a seleção dos textos, iniciou-se uma leitura mais criteriosa dos resumos, no sentido de comparar e contrastar conteúdos e características gerais de cada pesquisa. A leitura dos resumos, seguida do exercício reflexivo, possibilitou identificar a abrangência das pesquisas sobre os diversos programas da Fundação Lemann no Brasil, salientando os principais aspectos abordados pelos pesquisadores em cada investigação.

Nesse movimento, foi possível observar, por exemplo, que dentre teses, dissertações e artigos, o número de dissertações defendidas sobre o tema nos últimos cinco anos foi o mais expressivo. Isso pode nos revelar uma importante evidência do interesse pelo tema nos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Em seguida, identificamos um montante de dez artigos sobre o

tema, resultado que não correspondia à expectativa das pesquisadoras, uma vez que se esperava um fluxo maior de publicações em formato de artigo, visto ser este a principal ferramenta de comunicação da ciência moderna.

Além desses aspectos, o levantamento bibliográfico permitiu caracterizar as pesquisas de acordo com as universidades, possibilitando analisar em quais regiões do Brasil as pesquisas sobre a Fundação Lemann fomenta mais curiosidade, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e teses por universidade

ANO	UNIVERSIDADE	TIPO	CATEGORIA
2018	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal de Campina Grande	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal de São Paulo	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal de São Paulo	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Pública	TESE
	Universidade de São Paulo.	Pública	TESE
2019	Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal de Santa Catarina	Pública	DISSERTAÇÃO
2020	Universidade Estadual de Campinas, SP	Pública	TESE
	Universidade Estadual de Campinas, SP	Pública	TESE
	Universidade Estadual de Campinas, SP	Pública	TESE
2021	Universidade Federal Fluminense	Pública	DISSERTAÇÃO

	Universidade do Vale do Itajaí	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Pública	DISSERTAÇÃO
	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Pública	TESE
	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Pública	TESE
	Universidade Federal Fluminense.	Pública	TESE
2022	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Privada	TESE

Fonte: as autoras, 2022.

A primeira observação a se destacar no quadro acima é a preponderância de pesquisas realizadas por universidades públicas, uma prática característica inerente à história da pesquisa no Brasil e que vem garantindo a publicidade e o interesse público relativamente a estas. Por conseguinte, constata-se que a região sudeste é a que mais concentra pesquisas realizadas no período investigado, totalizando 11 (onze) produções, seguida do Sul com 4 (quatro), Centro-Oeste com 3 (três) e o Nordeste com 1 (uma). A concentração de pesquisas na região sul e sudeste não é novidade para o campo científico brasileiro. Esses dados, caso investigados a fundo, pode nos encaminhar para uma discussão sobre condições de urbanização das cidades, assim como sobre concentração de poder político, financeiro e social. Realizado o levantamento quantitativo, o segundo momento de análise foi reservado para identificar os principais assuntos pesquisados. Para tanto, utilizou-se a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977).

Para fins de análise, define-se aqui Análise de Conteúdo enquanto “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), amplamente utilizada nas pesquisas sociais. Essa técnica contribui para categorização dos elementos do texto, através da identificação de unidades de significado dos dados.

Dentre as naturezas e dimensões possíveis das unidades de registro, optou-se pelo o tema para a exploração do material. A escolha se deu pela sua definição, uma vez que “[...] o tema é a unidade de significado que liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105). Além disso, ele “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 1977, p. 106). Nesse ensejo, identificaram-se, inicialmente, os seguintes temas:

Tabela 2 – Tema iniciais/unidades de registros

Temas iniciais	Recorrências
Educação nas favelas	1
Gestão para aprendizagem	3
Aparelho privado de hegemonia	2
Institucionalização do gerencialismo	2
Democratização da educação	1
Empresariamento e mercadorização	4
Economia política	1
Rede de intelectuais orgânicos	2
Trabalho docente	1
Parceiros	1
Formação de professores	3
Gestão escolar	2
Política pública educacional	3
Agentes públicos e privados	3
BNCC	2
Cultura da repetência	1
Direito à educação	1

Fonte: as autoras

Após a identificação dos temas (unidades de registro), foram organizadas as recorrências destes. O registro da recorrência no *corpus* se deu pela presença ou não do tema no resumo. A identificação serviu para perceber a maior, menor ou inexistência da presença dos temas, de modo a auxiliar na análise e na identificação das unidades de contexto. Identificada a similaridade

entre temas de acordo com a unidade de contexto, chegou-se aos principais assuntos abordados pelo material analisado:

Tabela 3 – Principais assuntos

ASSUNTO	QUANTIDADE
Democratização da educação	3
Gestão na escola	6
Aparelhos privados de hegemonia	2
Gerencialismo	2
Mercadorização da educação	5
Formação de professores	5
Trabalho docente	1
Políticas públicas educacionais	3
Relação entre agentes públicos e privados	4
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2

Fonte: as autoras

Dentre os assuntos pesquisados nos últimos cinco anos sobre a Fundação Lemann, destaca-se a ideia de gestão escolar em 6 pesquisas, dentre teses, dissertações e artigos; e a mercadorização da educação e formação de professores, ambos com 5 trabalhos sobre. Os assuntos em destaque possuem uma razão de existirem: um, revela o perfil da atuação da Fundação Lemann (doravante, FL) na educação; os outros dois, evidenciam o local de atuação da fundação.

Falar na FL implica tratar sobre a ação do mercado através de entes privados na educação pública. Ao mesmo tempo, é na formação de professores e gestores que esse setor concentra suas ações e programas.

No sentido de aceitar as valiosas orientações de Lima e Miotto (2007) de submeter a revisão bibliográfica a uma análise interpretativa crítica, iremos tentar realizar o exercício de discorrer reflexivamente sobre esses três principais assuntos que caracterizam a pesquisa sobre a FL nos últimos tempos.

2. Mercadorização da educação

A discussão sobre a mercadorização da educação está intrinsecamente arraigada às investigações sobre a Fundação Lemann. Isso porque, segundo análises de informações disponíveis no site oficial da instituição, desde a sua criação em 2002 pelo empresário bilionário Jogue Paulo Lemann, a instituição tem sua atuação voltada à implementação de parcerias público-privadas em educação (PPPEs), direcionadas à formação de gestores, professores e estudantes através de programas e projetos próprios (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022). Assim, empresas como a Fundação Lemann fazem parte de relações entre o setor público e o privado, as quais têm se estreitado de forma considerável no Brasil, devido às novas demandas do sistema capitalista para educação pública no contexto da globalização (GALLON, SEVERO, 2015; REIS, 2013).

Segundo Robertson e Verger (2012, p. 1141), de forma acrítica as parcerias público-privadas em educação (PPPEs) são ferramentas de gestão que “mediam e fazem” o processo de privatização e mercantilização da educação pública, ao incluírem diversas coordenações nos sistemas de ensino que representem os interesses do setor privado gestão pública. Essa ramificação de coordenações na gestão da educação pública pode, entretanto, reforçar a fragmentação das políticas educacionais e modificar a dinâmica de todo o trabalho escolar, em prol de atender às demandas dos parceiros atuantes na educação.

Isso significa dizer que, para além dos efeitos imediatos na educação pública, as parcerias público-privadas em educação imprimem significados de cunho econômico, político e cultural na gestão da educação e do trabalho escolar, conforme os interesses do capital (CÊA, 2016). Esses significados, segundo Cêa (2016, p. 30) são referentes, economicamente, à transferência de recursos públicos para o setor privado.

[...] [politicamente] constroem um projeto de educação global que contribui para o consenso social” e, culturalmente, impõem “práticas difusoras de modos de pensar e agir condizentes com as demandas e aspirações das classes sociais que se beneficiam com a expansão da lógica do mercado (CÊA, 2016, p. 30).

Dessa forma, o lugar da escola pública dentro da sociedade não se alija das disputas e tensões sociais dadas no bojo da sociedade. Isso a torna um espaço estratégico de poder político, econômico e cultural para os grandes empresários do setor privado, uma vez que estes se consolidam como os principais parceiros atuantes na educação pública e, conseqüentemente, perfazem o fenômeno de mercadorização apresentado na organização da educação pública. Souza (2020) destaca ser possível observar o fenômeno da educação enquanto principal mercadoria para o capital, por conta dos interesses sobre os grandes lucros que o mercado educacional pode proporcionar. Todavia, para além disso, menciona-se a capacidade que a escola pública possui para promover um novo senso comum entre os trabalhadores que vivem no contexto de desemprego estrutural.

É nesse contexto que, apesar de possuir uma aplicação financeira vasta, indo desde a compra da cervejaria Brahma, em 1989, até a aquisição junto a mais dois empresários, Mercei Telles e Beto Sucupira, do Banco Garantia em 1917, a Fundação Lemann volta-se à educação, segundo Alves (2019). A atuação da Fundação Lemann com órgãos públicos é uma importante estratégia de afirmação no cenário educacional e, ao mesmo tempo, é um mecanismo de difusão do pensamento pedagógico empresarial como referência para políticas e projetos educacionais (ALVES, 2019, p. 49).

Criada em 2002, a Fundação Lemann se apresenta enquanto instituição aliada à busca de uma educação pública de qualidade no Brasil. Até o ano de 2021, ela está presente em 12 dos 26 estados do país (Alagoas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, São Paulo e Sergipe), sendo que, do total de estados, quatro são nordestinos (ALVES, 2019). Segundo Alves (2019), o núcleo duro da instituição reside em São Paulo, de onde a mesma coordena seus intentos para as demais regiões do Brasil, em especial a região Nordeste, considerada *locus* da maioria dos projetos salvacionistas para educação pública.

A Fundação não age somente em uma frente, mas em múltiplas. Contemplando seus vários programas e projetos, ela pode ser caracterizada como um aparelho de hegemonia em sua atuação para conformar a formação política/ideológica e a educação escolar/instrumental aos limites das relações sociais capitalistas (ALVES, 2019, p.13). Essa multiplicidade de atuação pode ser observada em sua participação, com afinco, no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em conjunto com outras onze instituições privadas, bem como na sua articulação com outras instituições, com maior abrangência em nível nacional e internacional, tal como o Todos Pela Educação.

Analisar as parcerias público-privadas em educação (PPPEs) da Fundação Lemann em Alagoas exige considerar essas expressões presentes no contexto de seu nascedouro. O fenômeno das parcerias se coloca de maneira tal, que não pode ser ignorado. Trata-se de um debate que está posto, independentemente do posicionamento político-ideológico de que se parte. Como suscita Robertson e Verger (2012), as primeiras expressões de parcerias público-privadas em educação são percebidas desde a década de 1970, enquanto fenômeno mundial concomitante às disputas ideopolíticas substanciadas pelo neoliberalismo, que busca, por sua vez, a adesão e o consenso de seu projeto societário.

Tal projeto prevê a concorrência entre o setor público e o setor privado, tendo como ideias-força a eficiência, a privatização e a gestão de resultados. Assim, modificando o lugar e o papel do Estado, este passa a assumir uma função regulatória que fomenta a participação de instituições representativas dos interesses de mercado em suas ações para alcançar os parâmetros exigidos pela governança do setor público (REIS, 2013).

Isso significa dizer que a Fundação Lemann, enquanto agente do processo de mercadorização da educação, reafirma a execução da governança na educação, por defender políticas que almejam descentralizar as ações deste setor com o viés de executar o gerencialismo nos serviços oferecidos pelo Estado (GALLON; SEVERO, 2015). A lógica em questão consiste em alargar o espaço

do mercado na educação pública, uma vez que a ineficácia das políticas públicas em educação seria solucionada pela capacidade de inovação dos agentes privados.

Sendo assim, as parcerias público-privadas em educação estão presentes em todos os âmbitos das políticas educacionais. Consta-se que o projeto em vigor é um modelo de gestão envolto pela lógica privada e mercantil no sistema público educacional, consolidando-se como parte integrante de um mercado educacional (PERONI, 2007). Esse fato é visível nas orientações pró-mercado localizadas na Fundação Lemann. Embora travestida de uma instituição sem fins lucrativos de direito privado, ela vem obtendo importante capilaridade no processo de mercadorização da educação no Brasil, bem como nas mudanças da gestão escolar, algo que será discutido no próximo item.

3. Gestão escolar

Se o primeiro assunto abordado nas pesquisas dessa revisão de literatura tem como mote o contexto histórico-político da Fundação Lemann, o segundo versa sobre o modo de ação de instituições análogas. A gestão de modo geral, e a gestão escolar de modo específico, mostra-se assunto recorrente ao tratar sobre as parcerias público-privadas, porque esse tipo de relação carrega em seu nascedouro a ideia de Nova Gestão Pública (NGP), prevista no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). É um tipo de gestão que carrega em si a ideologia, a estrutura e o discurso do gerencialismo.

Segundo Newman e Clarke (2012), o gerencialismo é uma forma de gestão estatal que difunde um conjunto de ideologias e de práticas neoliberais, tendo sido eleito como elemento-chave da lógica de mundialização do capital. Segundo Hypolito (2011), ele orienta as relações clientelistas, introduzindo, na gestão pública, mecanismos de mercado, dentre eles a *accountability* e as parcerias público-privadas.

Sendo assim, o gerencialismo permeia não apenas os governos e o Estado, mas também a educação, circundando as políticas públicas educacionais, a gestão escolar e os processos de ensino/aprendizagem. No interior da educação pública, o gerencialismo engendra conceito-chaves como a competição e a ideia de cidadão-cliente, estando “[...] frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.” (GEWIRTZ e BALL, 2011, p.199). Dessa forma, a Nova Gestão Pública (NGP) age no sentido de:

[...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILL, 1996, p. 4).

Nesse sentido, investigar sobre a influência da Fundação Lemann na gestão escolar é se preocupar com o redirecionamento da cultura educacional, assim como com a ameaça ao princípio da gestão democrática da escola pública, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Oliveira (2021) aponta em seus estudos uma preocupação com o visível deslocamento da gestão democrática para o modelo gerencial. Em pesquisa realizada entre 2016 e 2020 no estado de Alagoas, segundo a autora, esse movimento possui implicações à democratização da educação pública no estado.

Freitas (2016) recorda-nos de que a gestão escolar gerencial se funda na compreensão educativa, que articula conceitos como privatização, meritocracia e responsabilização. Conseqüentemente, a escola se afasta gradativamente dos princípios de autonomia, participação, transparência, ética e pluralismo previstos na gestão democrática, aproximando-se cada vez mais da ideia de liderança e metas. Em geral, as marcas deixadas por instituições como a Fundação Lemann são permanentes, apresentando, como elementos principais, a centralização decisória e a adequação das

estruturas das redes de ensino ao modelo gerencial através do estabelecimento de índices e metas.

É importante observar que esses elementos centralizadores de poder na gestão escolar alteram não somente a rotina das políticas educacionais e cotidiano escolar, mas também a própria compreensão da função social da escola, da qualidade educacional e da valorização docente. Em exercício compreensivo, observa-se que toda a prática de gestão vai pôr em circulação princípios como a individualidade, a competição e a hierarquização. Nesse sentido, considera-se legítima e necessária a preocupação dos pesquisadores da área com tal aspecto. Produzir análises sobre o tema da gestão escolar é, então, a maneira genuína de a ciência da educação contribuir socialmente para a reunião de elementos que contribuam para a superação do dilema atual.

4. Formação de professores

Se a mercadorização da educação está para a estruturação, e a gestão está para o modo de ação, então a formação de professores está para a ação mais visível de entes privados como a Fundação Lemann. No chão da escola é onde chega o calendário de formações e materiais didáticos produzidos por essas entidades privadas, adquiridos com verba pública. A formação de gestores e professores é a marca mais evidente dos programas implementados pela Fundação Lemann no Brasil e em Alagoas.

Sakata (2018), dentre seus achados na pesquisa sobre esse ente privado, constata que a atuação da FL por meio de parcerias consegue capilarizar seus materiais didáticos e a formação continuada pautada no discurso de formação para emergência de líderes e gestores de sala de aula. Essa influência, ainda segundo a autora, aperfeiçoa-se, na medida em que essa entidade desenvolve conferências, seminários e palestras com outros entes do setor privado.

Em análise do site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, percebe-se que, no estado, uma das parcerias da FL é através do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração

(PARC), voltado aos anos iniciais, com foco no ensino da leitura. O programa propõe que gestores e professores tenham enquanto prática educativa a ferramenta de avaliações de fluência em leitura em larga escala, assim como a utilização de uma plataforma própria do programa que possua proposta de planos de aula e acervo de atividades com foco no ensino da leitura.

Sobre o conteúdo das propostas de formação de professores da FL, Garcia (2021) destaca o caráter de cobrança sobre a figura do professor. Segundo a autora, os professores são impelidos a formarem sujeitos competitivos e prontos para o perfil de trabalho demandado pelo capitalismo do século XXI.

Para tanto, faz parte dessa responsabilidade a transformação do fazer docente em executores de manuais e cartilhas prescritos pelos programas da FL. Esse movimento é de extrema nocividade para a formação docente, uma vez que deslegitima e usurpa o saber docente autônomo e crítico. Além desse aspecto, essa prática vai, mais uma vez, contra o que preconiza a Lei nº 9.394/96 em seu art. 3º, que define, enquanto princípio do ensino no Brasil, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nesse sentido, pesquisar sobre o tema exige também uma tomada de posição por parte dos pesquisadores em defesa de conquistas históricas garantidas na forma da lei.

5. Considerações finais

O percurso de revisão de literatura realizado até este momento revela três pontos importantes para a construção pessoal sobre ser pesquisador. A primeira é o caráter incontestável de que a construção do conhecimento é coletiva. A segunda é que, de fato, esses registros são apenas uma pequena parcela do que exige a revisão de literatura sobre a Fundação Lemann no Brasil e em Alagoas. Por fim, a terceira é a constatação de que, na esteira do que Lima e Mioto (2007) apontam, uma análise interpretativa crítica dos textos que encontramos é um exercício que concede qualidade não só à pesquisa, mas também ao fazer investigativo.

Os achados sobre a Fundação Lemann nos últimos cinco anos revelam a complexidade do tema. Pesquisar sobre a ação desse ente privado na educação pública envolve a compreensão da sociedade capitalista e de sua configuração de trabalho; o papel da governança; e a atuação e rede de relações no século XXI. Implica, ainda, a investigação profunda de suas frentes de atuação na educação pública, que pode se manifestar desde cursos de formação de professores, até a produção de matérias e a reconfiguração de um sistema inteiro de gestão.

Essa revisão ainda nos permite notar a importância da pesquisa em universidades públicas, e questionamos os esforços que as universidades privadas iriam envidar para tratar de um tema tão delicado e capilarizado nas políticas públicas educacionais. Desconfiamos que não, uma vez que é justamente desse setor que surgem as propostas da Nova Gestão Pública (NGP), baseadas na cultura do gerencialismo.

Não obstante, é ainda necessário salientar os riscos que as pesquisas apontam sobre a atuação da Fundação Lemann, dentre eles a perda da autonomia do saber docente, o afastamento dos princípios da gestão democrática e participativa, o destino das verbas públicas e todo um direcionamento ideológico da proposta pedagógica e formativa das crianças, jovens, adultos e idosos que passam pela educação básica pública.

Referência

ALVES, D. M. R. *Da economia política à educação: análise do projeto da Fundação Lemann*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Ltda. 2008

CÊA, G. S. S. *Parcerias público-privadas em educação como fenômeno, econômico, político e cultural: explorando contribuições teóricas gramscinianas*. Texto-síntese de pós-doutoramento. 2016, mimeo, p. 1-41.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, v. 36, p. 137-153, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Quem somos/ A fundação*. Nov. 2022. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em 10 nov. 2022.

GALLON, S; SEVERO, M, B. Debate Teórico em Torno do Tema Governança: Reflexões Preliminares. *Rev. de Cul. Pol.*, v.1, n. 1, 2015, p. 65-769. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/27373/17224>. Acesso em: dez. 2018.

GARCIA, L. F. R. N. *Empresariamento da educação e formação continuada de professores: um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)*. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, v. 201, 2010.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE, 2008.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Rev. Cadernos de pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Rev. Educação & Realidade*, v. 37, p. 353-381, 2012.

OLIVEIRA, C. M. B. *O programa formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do Gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, C. M. B. *O Programa Formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação*. Tese-doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

PERONI, V. M. V. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. In: *Simpósio Brasileiro, Congresso Luso-Brasileiro, Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Cadernos Anpae n. 4, Porto Alegre. 2007.

PERONI, V. M. V. I; OLIVEIRA, C. M. B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. *Educar em Revista*, v. 36, 2020.

REIS, I. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. *Educ., Soc. & Cul.*, Porto, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança da educação mundial. *Rev. Educação e Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

SAKATA, K. L. da S. *Programa Gestão para Aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação*. Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

SOUZA, I. de. *A Pedagogia Gerencialista do Capital Neoliberalismo, Empresariamento e Mercadorização da Educação Pública Estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017*.

Tese- Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
2020.

O PROGRAMA ESCOLA 10 NO ESTADO DE ALAGOAS E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS ARTICULADORES DE ENSINO PARA O ALCANCE DE METAS

Karla de Oliveira Santos
Patrícia Tavares da Mota

1. Introdução

Desde a década de 1990, o Estado brasileiro vem sendo permeado por políticas de caráter neoliberal e gerencialista, abrindo espaço para práticas de *accountability* na educação brasileira, baseadas no tripé: prestação de contas, responsabilização e avaliação, sob o consenso da busca por igualdade educacional.

As práticas de *accountability* não são exclusivas do setor educacional; pelo contrário, elas são comuns na administração privada. No entanto, adentra o setor público para o alcance de eficiência e eficácia com os serviços ofertados à sociedade. Contudo, as práticas de *accountability* entram em ação para averiguar, mais detalhadamente, os resultados dos processos educativos e sua qualidade a partir do controle, do estabelecimento de metas e de avaliações estandardizadas, responsabilizando a comunidade educativa pelo sucesso ou pelo fracasso de resultados quantificáveis.

Nesse contexto, surge o Programa Escola 10 em Alagoas, no ano de 2018, instituído através da Lei Nº 8.048/2018, publicado no diário oficial do estado no dia 26 de novembro de 2018 pelo então governador Renan Calheiros Filho (MDB), constituindo uma política de governo. O objetivo do programa é alavancar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), oportunizando

apoio técnico e financeiro aos municípios alagoanos que assinassem um Termo de Adesão.

O modelo adotado em nosso estado baseia-se no Programa Escola Nota 10 do estado do Ceará; no entanto, há uma particularidade, quando é observada a figura do Articulador de Ensino. O Articulador de Ensino tem como atribuição principal realizar o acompanhamento pedagógico, com foco na gestão de resultados, para que a educação alagoana alcance elevados padrões de qualidade e garanta os direitos de aprendizagem aos estudantes.

O objetivo dessa investigação é problematizar a responsabilização dos Articuladores de Ensino para o alcance de metas no Programa Escola 10 do estado de Alagoas, diante da imposição de escores muito maiores do que aqueles estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A metodologia adotada neste trabalho é de abordagem qualitativa, lançando mão da revisão da literatura, da análise documental e da aplicação de questionários semiestruturados para 2 (duas) Articuladoras de Ensino das escolas públicas do município de Santana do Ipanema/AL de maior IDEB e de menor IDEB, localizadas na zona urbana, tendo como período de referência o ano de 2019¹.

Para o desenvolvimento deste artigo, iremos apresentar, na primeira seção, o cenário das políticas educacionais neoliberais e gerencialistas e sua relação com o *accountability*. Na segunda seção, apresentaremos o Programa Escola no estado de Alagoas e a atuação dos Articuladores de Ensino para o alcance de metas.

¹ O resultado do IDEB referente ao ano de 2021 foi divulgado no dia 16 de setembro de 2022, posterior ao período em que a pesquisa foi realizada.

2. As políticas neoliberais e gerencialistas: articulações com o *accountability* na educação brasileira

No Brasil, o neoliberalismo ganhou força a partir da década de 1990, principalmente no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, em seu governo, provoca mudanças estruturais, a exemplo da Reforma do Estado Brasileiro no ano de 1995. As reformas empreendidas durante esse governo atingem a educação, a partir de uma série de mudanças na gestão educacional, no financiamento da educação, na formação de professores, no currículo e nos sistemas de avaliações, sob a influência de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

De acordo com Oliveira (2011), a grande marca dessas reformas ocorridas na década de 1990 foi a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando na transferência de ações e responsabilidades para nível local. Contribuindo com a discussão, Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) apontam que:

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (p. 12).

Podemos observar que a gestão das políticas educacionais no Brasil das últimas décadas tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas nas três esferas administrativas da federação, baseando-se no discurso de ineficiência para justificar tais reformas. O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a

partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola (SANTOS, 2018). Segundo Peroni (2003),

A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato (p. 59).

Esse modelo, portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, tendendo a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional e favorecendo o controle social através do estímulo à competitividade, aos ranqueamentos, à ênfase em performances de desempenhos e às bonificações.

Sendo assim, Gewirtz e Ball (2011) afirmam que o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, como: excelência, qualidade e eficiência.

Nesse terreno da proliferação de políticas gerencialistas tanto em âmbito nacional, quanto local, encontramos as políticas de *accountability*. Conforme Souza e Neto (2019), tais políticas são componentes de reformas que têm se materializado no Brasil sob a prerrogativa de incorporação de uma grande reforma gerencial na administração pública.

Segundo Afonso (2012), o significado do vocábulo *accountability* indica uma forma hierárquico-burocrática, ou tecnocrática e gerencialista, de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes que, de forma autoritária, responsabilizam as instituições escolares, as organizações e os indivíduos.

De acordo com Pinho e Sacramento (2009), o significado do conceito de *accountability* envolve “responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de

contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo” (p. 1364).

Para Brooke (2006), essas responsabilidades acontecem a partir da delegação de tarefas para membros e equipes escolares, bem como da posterior publicização dos resultados alcançados por meio das avaliações e testes estandardizados aplicados em larga escala, e das informações sobre o trabalho das escolas. Ao final, apontam-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

As avaliações estandardizadas são definidoras da qualidade educacional, principalmente como um dos instrumentos da validação de políticas de *accountability* no cenário nacional, levando, inclusive, a punições de escolas. Há uma forte responsabilização de professores pelo desempenho de seus estudantes nos resultados dos testes em âmbito estadual ou nacional, ameaçando a autonomia docente (SANTOS, 2022).

Dessa forma, a averiguação do nível de qualidade educacional por meio das avaliações em larga escala é limitante, pois não considera as diferenças de aprendizagem, nem o contexto histórico, político, social e econômico das escolas avaliadas, assim como de sua comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se uma avaliação meramente técnica e quantitativa, sem conexão com a realidade escolar, oferecendo premiações e bonificações por mérito, enquanto as demais escolas que não atingiram o desempenho pré-estabelecido são punidas, sem terem recebido condições favoráveis para que o resultado fosse alcançado.

Alagoas se insere nessa conjuntura, através de um consenso de modernização e superação das desigualdades educacionais e de indicadores negativos, com a implementação do Programa Escola 10. Ao observar o Programa Escola 10, percebemos como o discurso de inovação e modernização tem cooptado os sistemas públicos municipais a alavancarem indicadores educacionais, tendo como base o controle e a responsabilização de gestores escolares e docentes, em especial os Articuladores de Ensino.

3. O Programa Escola 10 no estado Alagoas e o papel dos Articuladores de Ensino no alcance de metas

O Programa Escola 10 foi lançado no ano de 2017 pelo então governador de Alagoas, Renan Calheiros Filho. Entretanto, sua consolidação só se deu em 2018, a partir da aprovação da Lei nº 8.048/2018, inspirada no Programa Escola Nota Dez do estado do Ceará

Trata-se de uma política de governo cujo objetivo é alavancar o IDEB, com a assinatura de Termo de Adesão pelos municípios alagoanos, a partir de apoio técnico e financeiro, pactuação de metas e compromissos, formação de professores, produção de materiais didáticos e aplicação de testes, com a assessoria da Fundação Lemann. Nesse sentido, fortalece-se a relação público-privado, produzindo uma capilaridade em todo estado pelo fato dos cento e dois (102) municípios terem aceitado participar dessa política. Como pontua Santos (2022): “Foi efetivado através de acordos de cooperação entre os municípios a partir da assinatura de termo de adesão, assinado pelos 102 municípios alagoanos, sem apresentar nenhuma resistência, obtendo integralmente a adesão.”(p. 1366).

A Lei nº 8.048/2018 em seu artigo 2º explicita:

Art. 2º As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica (ALAGOAS, 2018).

Ao apresentar esse artigo da Lei, observamos o papel que os Articuladores de Ensino possuem, juntamente com a gestão da escola e o corpo docente, em garantir os direitos de aprendizagem, havendo uma responsabilização em troca do recebimento de bolsas para acompanhamento pedagógico e realização de avaliações externas, desconsiderando outros condicionantes internos e externos que podem interferir na garantia desse direito.

No Manual do Articulador de Ensino (SEDUC, 2017), os Articuladores precisam ter disposição e interesse em contribuir com a implementação do Programa Escola 10, enfocando a formação continuada dos docentes através das seguintes ações:

Construir e implementar o plano de aula norteado pelos Referenciais Curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas;
Apropriar-se e propor ações mediante resultados de avaliações externas e internas;
Promover ações específicas para a garantia da equidade (apoio aos alunos em situação de defasagem escolar) e de combate ao abandono e reprovação (SEDUC, 2017, p. 16).

Ainda, o Manual estabelece 10 atribuições a serem executadas pelos Articuladores de Ensino, envolvendo estratégias para cumprimento das metas pactuadas entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e os municípios, perpassando a formação e o acompanhamento dos docentes, as avaliações externas, a organização de Conselhos de Classe, dentre outras. Diante do exposto, observamos haver um forte monitoramento sobre as ações que os Articuladores de Ensino desenvolvem na escola.

Durante a pandemia da COVID-19, foi elaborado pela SEDUC um Plano de Trabalho para o Articulador de Ensino, com as seguintes atribuições:

Orientar as ações pedagógicas relativas às ações remotas de Formação Continuada na Unidade de Ensino, planejando e executando-as com os demais membros da equipe gestora;
Utilizar plataformas digitais na execução das ações formativas previstas no planejamento;
Colaborar com o Coordenador Pedagógico na análise da participação dos estudantes nas atividades propostas durante o regime especial;
Buscar estratégias, junto aos demais membros da equipe gestora, para atendimento dos estudantes que não possuem acesso às plataformas digitais;
Criar canal de comunicação para atendimento aos professores e demais membros da equipe gestora, no que diz respeito às atividades que serão desenvolvidas no período em que o regime especial esteja vigente, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado;

Consolidar e encaminhar ao Gestor da Unidade de Ensino as informações das atividades remotas de Formação Continuada (SEDUC, 2020).

Com o objetivo de compreender o papel dos Articuladores de Ensino e sua conseqüente responsabilização para o alcance de metas no Programa Escola 10 do estado de Alagoas, foram aplicados dois (2) questionários semiestruturados com duas (2) Articuladoras de Ensino, em duas (2) escolas públicas do município de Santana do Ipanema/AL localizadas na zona urbana. As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os princípios éticos, assim como as escolas pesquisadas assinaram um Termo de Autorização, permitindo a coleta de dados.

A escola de menor IDEB no ano de 2019 obteve o escore 3.7, quando a meta a ser alcançada deveria ser 4.8 para os anos iniciais. Já a escola de maior IDEB obteve o escore 4.9 para os anos iniciais. No entanto, a meta a ser alcançada seria 5.0. Mesmo não alcançando a meta estabelecida pelo INEP, ela ficou em primeiro lugar a nível local relativamente às escolas situadas na zona urbana.

Para identificação dos partícipes da pesquisa, nomearemos de “Articulador A” a Articuladora de Ensino da escola de menor IDEB, e “Articuladora B” a Articuladora de Ensino da escola de maior IDEB.

A Articuladora A é do sexo feminino, tem 45 anos de idade e é formada em Licenciatura em História. Atua no magistério há 23 anos, 4 destes na escola pesquisada; também, atua há 2 anos como Articuladora de Ensino. Já a Articuladora B é do sexo feminino, tem 46 anos de idade e é formada em Letras-Português/Inglês, com Especialização em Leitura e Produção de Texto. Atua no magistério há 17 anos, há 2 anos na instituição escolar pesquisada e há 1 ano atua como Articuladora de Ensino.

A partir dessa breve caracterização, perguntamos como as Articuladoras de Ensino avaliavam o Programa Escola 10:

Articuladora A: O programa escola 10 é um importante programa que visa trabalhar ações diagnósticas e efetivas para melhorar o resultado do IDEB.

Articuladora B: Avalio de forma positiva, importante *pra (sic)* o avanço da educação alagoana.

Observamos que as Articuladoras não se posicionaram contra o Programa; muito pelo contrário, ressaltam a importância deste para a qualidade da educação, seguindo fielmente o perfil desejável descrito no Manual do Articulador de Ensino (SEDUC, 2017), quando descreve o perfil desse sujeito desde características essenciais, como disponibilidade, comprometimento e disposição.

De acordo com o levantamento inicial do IDEB das escolas municipais de Santana do Ipanema/AL e a seleção das escolas a serem pesquisadas, a partir do critério de menor e de maior IDEB, foi perguntado como as Articuladoras de Ensino avaliavam os resultados da escola. Abaixo, as respostas:

Articuladora A: No último IDEB a escola não conseguiu atingir a meta dos anos iniciais, só dos anos finais.

Articuladora B: Os resultados desta escola é sempre satisfatória, onde a cada ano de IDEB, a escola ultrapassa a meta desejada.

Segundo Santos (2022, p. 9), “as avaliações em larga escala, acabaram tornando-se indicadores de sucesso ou fracasso das políticas educacionais, que muitas vezes são classificatórias e seletivas”, valorizando aspectos quantitativos como um suposto índice de avanço e melhoria educacional.

O Programa Escola 10 tem se alinhado às políticas de *accountability*, principalmente porque enfatiza avaliações externas, homogêneas e classificatórias para todas as escolas municipais, desenvolvendo estratégias de preparação para a Prova SAEB, impondo metas, ranqueamentos e performatividades, conforme reforçado pelo artigo 8º da Lei Nº 8.048/2018, tendo as avaliações um dos eixos de suas ações:

Art. 8º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I – avaliação externa universal para os estudantes da educação básica; e

II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela SEDUC. (ALAGOAS, 2018).

Quando perguntado se, além das atribuições de Articuladora de Ensino, elas desenvolvem outras atribuições na escola, a Articuladora A respondeu que: *“As ações são articuladas com a coordenadora pedagógica e a gestão”* já a Articuladora B respondeu: *“Não”*. No entanto, em diálogo inicial em uma das idas à escola, a Articuladora A confidenciou que ela também era a coordenadora pedagógica da escola, exercendo duas funções. Isso pode implicar dificuldades para desempenhar, com sucesso, o papel de Articuladora de Ensino, como também uma maior responsabilização diante da escola não ter atingido o IDEB no ano de 2019.

Vale salientar que, de acordo com as normativas do Programa, o Articulador de Ensino deve dedicar-se exclusivamente a essa função, não podendo acumular funções na escola diante do recebimento de bolsas. Ciente disso, a própria Articuladora A ressaltou o descumprimento das normativas, ao tempo em que demonstrou receio por estar fazendo isso, mas revelou que essa prática era comum nos sistemas de ensino.

Foi indagado às Articuladoras como eram desenvolvidas as ações para a preparação dos estudantes para a Prova SAEB. Abaixo, as respostas:

Articulador A: O articulador é hoje o elo com a gestão pedagógica a fim de ter resultados positivos e ações concretas.

Articulador B: Acho muito importante porque o articulador de ensino, em ano de IDEB trabalha em parceria com os docentes, e o peso da responsabilidade para atingir a meta desejada se torna menos cansativa, pois o articulador pode dar um suporte muito grande ao professor buscando estratégias que facilitem seu trabalho voltado para os descritores tanto de língua portuguesa quanto de matemática.

Percebemos como as Articuladoras de Ensino e os docentes estão imersos em um processo de responsabilização para o alcance de metas, mesmo que de forma compartilhada. Também, destacamos haver um reducionismo curricular, com foco em Língua Portuguesa e Matemática no ano de IDEB, concentrando esforços para que os estudantes avaliados tenham êxito na Prova

SAEB. Nesse contexto, a Articuladora de Ensino adquire papel essencial para o desenvolvimento de ações que possibilitem o alcance dos indicadores educacionais. Santos (2022) ressalta que:

As políticas neoliberais de responsabilização através de práticas de *accountability*, tem focado no treinamento de competências e habilidades por parte dos estudantes, regulação do currículo, controle do trabalho docente, almejando quantificar resultados que atendam aos interesses exigidos pelas avaliações em larga escala como uma possível prestação de contas do serviço público (p. 14).

É importante destacar que o Articulador de Ensino ainda pode sofrer sanções simbólicas, a exemplo de sua exposição moral e profissional, transferência de escola ou perda da função de Articulador de Ensino e, conseqüentemente, das bolsas que complementam o seu salário, caso não sejam alcançados os resultados esperados relativamente aos indicadores educacionais. Essas problematizações dialogam com o exposto pelas entrevistadas, quando perguntado se elas se sentiam sobrecarregadas ou culpabilizadas pelo alcance das metas propostas pelo Programa Escola 10:

Articulador A: Sim, é normal sentir.

Articulador B: Me senti muito sobrecarregada devido ter tido a experiência de ser articulador em uma escola que sempre ultrapassa a meta desejada, ainda me deparei com um ano atípico: com alunos com nível de aprendizado baixo devido as aulas remotas, além dos traumas deixados em docentes e discentes devido a pandemia. Foi um ano extremamente difícil para todos.

A Articuladora B demonstra preocupação diante do impacto educacional da COVID-19 no desempenho dos estudantes, principalmente por essa escola ser a de maior IDEB municipal, demonstrando uma responsabilização unilateral.

Nessa direção, perguntamos se as Articuladoras se sentiam responsáveis, ou mais responsáveis, pelo alcance das metas estabelecidas pelo Programa Escola 10 e pelo INEP:

Articuladora A: Não sou a responsável direta pelo resultado, mas tenho consciência de que meu trabalho tem impacto positivo ou negativo no resultado.

Articuladora B: Tenho ciência do peso da responsabilidade que é empregado ao articulador, mas quando se trata de um ambiente escolar unido e todos com o mesmo objetivo, não há mais ou menos responsável, mas todos com mesmo nível de responsabilidade para atingir um só objetivo, que é o alcance das metas estabelecidas pela Escola 10 e pelo INEP.

Há uma responsabilização compartilhada nessas escolas para o alcance das metas, gerada por pressões advindas do Programa Escola 10, que utiliza estratégias de sanções e recompensas que afetam diretamente a instituição escolar, sob a falácia da meritocracia. Esta tem cooptado gestores escolares, docentes, estudantes e famílias para o alcance de resultados. Sendo assim, Santos (2022) aponta que:

Destarte, o programa Escola 10 se alinha aos pilares do *accountability*, estabelecendo uma relação íntima entre avaliações e os processos de prestação de contas e de responsabilização, em um jogo de recompensas e sanções, desqualificando a valorização profissional, reduzindo-a a bonificações sob a égide do discurso da meritocracia, como também, ferindo os princípios da gestão democrática (p. 1369).

Além do controle exercido pela SEDUC, a Secretaria Municipal de Educação também monitora as ações desenvolvidas nas escolas, conforme aponta a Articuladora B sobre o planejamento de ensino no Programa Escola 10: *“As ações são todas elaboradas com orientação da SEMED e de acordo com as dificuldades de aprendizagem apresentadas na escola. É realizado um plano de ação com foco nas estratégias de ensino para melhorar o aprendizado dos alunos”*.

Em relação ao que as Articuladoras de Ensino consideravam positivo ou negativo em sua atuação, elas responderam da seguinte forma:

Articuladora A: Todas as ações eu considero positivas, não há nada negativo, há dificuldades durante o percurso, mas as mesmas servem como desafios para superá-los.

Articuladora B: Positivo: O engajamento entre professores, equipe gestora, articulação, todos, lutando por um só objetivo e a sensação de dever cumprido quando seu trabalho é reconhecido. Negativo: O trabalho árduo que o articulador enfrenta em ano de IDEB.

As Articuladoras de Ensino percebem a sua atuação de forma positiva, mesmo destacando as dificuldades de seu trabalho, principalmente em ano de IDEB. Entretanto, não conseguem fazer uma crítica contundente ao Programa Escola 10 acerca da competitividade entre as escolas municipais, da responsabilização por resultados e da prestação de contas de suas ações, que encobrem as condições objetivas reais vivenciadas por essas profissionais no chão da escola.

Foi dada autonomia no questionário para que as Articuladoras de Ensino pudessem acrescentar algo sobre o Programa Escola 10. Apenas a Articuladora B fez acréscimos, pontuando: *“Talvez que minha experiência em sala de aula, e como articulador de ensino, me faz ver cada vez mais que o sistema educacional do país, precisa ter um olhar voltado mais para uma educação qualitativa e não tanto quantitativa”*.

A fala da Articuladora B demonstra um olhar mais crítico ao sistema educacional brasileiro, problematizando a qualidade da educação e apontando os limites, quando da valorização exclusiva de aspectos quantitativos.

Contudo, o Programa Escola 10 tem obtido êxito ao observar os resultados do IDEB após sua implementação. Isso demonstra o empenho dos municípios alagoanos, das escolas e dos profissionais em educação para tal sucesso, em especial dos Articuladores de Ensino, que exercem um papel primordial para o alcance de metas.

Nos anos de 2018 e 2020, o programa conquistou o Prêmio de Excelência na categoria de Boas Práticas promovida pelo Centro de Liderança Pública (CLP), cujo objetivo era reconhecer os estados brasileiros que têm desenvolvido políticas de impacto em competitividade, explicitando, dessa forma, o sucesso no estado de Alagoas e no Brasil.

4. Considerações finais

As políticas de *accountability* entram em ação não somente como uma alternativa, mas como pretexto de modernização do sistema educativo, trazendo consigo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, as quais se manifestam como forma de controle estatal dos serviços públicos.

O Programa Escola 10 se insere nessa conjuntura, por transpor a concepção de *accountability* como parte do novo gerencialismo que reverbera na criação de indicadores e na mensuração de performances e na produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, já que estes estão alinhados à Prova SAEB, como também às avaliações externas que regulam o trabalho dos docentes alagoanos (SANTOS, 2022).

Essa política de governo tem mobilizado os cento e dois (102) municípios alagoanos em busca de alavancar os indicadores educacionais, estimulando a competitividade e a performatividade por meio de recompensas financeiras e sanções simbólicas, almejando à superação das desigualdades educacionais que marcam o estado de Alagoas.

A análise dos dados nos apontou que o Articulador de Ensino exerce uma função importante dentro do Programa Escola 10, semelhante ao trabalho executado pelo coordenador pedagógico, embora com foco no IDEB, por ser este o profissional responsável por criar estratégias para mobilizar docentes e estudantes para o alcance de metas, através de formação continuada, de avaliações periódicas executadas pela SEDUC e de monitoramento de resultados.

O Articulador de Ensino é essencial para a elevação dos índices educacionais. No entanto, conforme demonstrado por esta pesquisa, não conseguem compreender a responsabilização direta que há sobre os mesmos, apresentando as dificuldades de sua função, mas sobrepondo aspectos positivos em detrimento de aspectos negativos, principalmente no empenho relativo à manutenção de padrões elevados por parte da Articuladora B, da

escola de maior IDEB ou superação dos indicadores negativos da Articuladora A, da escola de menor IDEB.

Há uma dedicação integral, um zelo nas ações e certa submissão das Articuladoras de Ensino aos ditames do Programa, promovendo práticas utilitaristas de execução das normativas estabelecidas de forma autoritária pelo Programa Escola 10.

A continuidade do Programa é uma incógnita, diante da tradição de descontinuidades das políticas educacionais e do jogo de interesses político-partidários. A vitória do governador Paulo Suruagy do Amaral Dantas (MDB), no pleito eleitoral de 30 de outubro de 2022, indica que teremos a continuidade do Programa Escola 10, conforme propagado em seus discursos durante a campanha eleitoral.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização em alternativa de *accountability* em Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ALAGOAS. Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018. Institui o Programa Escola 10. *Diário Oficial do estado de Alagoas*. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov. 2018, p. 1.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 jun. 2021.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas De Governo À Política De Estado: Reflexões Sobre A Atual Agenda Educacional Brasileira. *Educ.*

Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323- 337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability: já podemos traduzi-la para o português?* Rio de Janeiro 43(6):1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/g3xgtqkwFJS93RSnHFTsPDN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Karla de Oliveira. *A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

SANTOS, Karla de Oliveira. *Accountability, avaliações em larga escala e suas configurações na educação alagoana: breve análise do Programa Escola 10*. vol. 1. Conedu – *Escola em tempos de conexões*, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV151_MD7_SA100_ID566_02062021214054.pdf Acesso em: 25 maio 2022.

SEDUC. *Manual do Articulador de Ensino: Escola 10*. Maceió: SEDUC, 2017 SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Plano de Trabalho do Articulador de Ensino, abr., 2020. *Diário Oficial do estado de Alagoas*. Maceió. Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br>. Acesso em: 04 maio 2022.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Políticas de Accountability e suas configurações na educação brasileira. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). *Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade*. Recife: EDUPE, 2019, p.27-47.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA COMUNIDADE DO CATU NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Creusa Ribeiro da Silva Lelis
Wilson Honorato Aragão
Givanildo da Silva

1. Introdução

Muitas mudanças ocorreram no Brasil desde a primeira Carta Magna, outorgada no país em 1824, até a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Barroso (2008, p. 2), “[...] a colônia exótica e semiabandonada tornou-se uma das dez maiores economias do mundo. O Império de viés autoritário, fundado em uma Carta outorgada, converteu-se em um Estado constitucional democrático e estável”, que se alternava entre o poder e a absorção institucional de crises políticas. Do regime escravocrata, restou a diversidade racial e cultural, tentando enfrentar o preconceito e a discriminação persistentes.

Segundo Barroso (2008, p. 2), a Carta Magna de 1988 representou “[...] o ponto culminante dessa trajetória, catalisando o esforço de inúmeras gerações de brasileiros contra o autoritarismo, a exclusão social e o patrimonialismo”. Era o fim do regime militar (1964-1986), tendo restado um quadro de grandes desigualdades no campo educacional, sendo constatado um alto índice de analfabetismo e de carência na oferta escolar brasileira. Era necessário devolver ao povo os direitos retirados, dentre esses, os direitos dos povos indígenas; por isso a Carta Magna recebeu o apelido de “Constituição cidadã” (BARROSO, 2008).

No período pós-1988, surgiram aparatos legais que buscaram legitimar aos índios o direito à educação, por meio de políticas e

ações as quais foram se expandindo até os anos 2000. Por esse período, tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quanto nos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve, avanços no processo de organização da educação escolar indígena, no se refere às questões da diversidade e das políticas de ações afirmativas para negros, mulheres e índios, dentre outras minorias. Nesse cenário, não podemos esquecer o papel das Organizações não Governamentais e dos movimentos sociais, os quais tiveram intensa participação na construção e atuação dessas políticas, compondo um quadro de grande influência nacional. Grupioni (2006, p. 120) afirmou, em artigo publicado no site *Povos Indígenas no Brasil*, que:

Além de contarem com uma linha própria de financiamento para seus projetos, as ONGs [...] influenciaram ativamente a construção da política de educação indígena implementada pelo MEC, seja porque seus projetos foram considerados referências para a estruturação dessa nova modalidade de educação, seja porque representantes dessas organizações estiveram à frente na coordenação e elaboração de todos os documentos orientadores dessa política, bem como tiveram papel marcante no desenho e implementação dos principais programas desenvolvidos nesse período.

Diante desse panorama, esta pesquisa realiza uma contextualização histórica, política e social de uma escola indígena no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte, a partir dos embates empreendidos pela comunidade escolar em busca de legalização e reconhecimento enquanto escola indígena. Para tanto, estamos considerando como universo empírico de investigação a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, situada na Comunidade do povo indígena Catu, no município de Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte.

A opção por estudar essa escola justificou-se pelo fato de ser a única escola indígena no estado do Rio Grande do Norte, embora existissem nove comunidades indígenas reconhecidas. Também, justificamos nossa escolha tendo em vista a instituição de ensino representar um espaço de luta e de resistência, por conta da

manutenção e transmissão da cultura e da identidade indígena da Comunidade indígena Catu.

Assim, a abordagem do estudo foi caracterizada como qualitativa, uma vez que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21-22). Fizemos a opção pelo estudo de caso como método de investigação, em função da natureza de pesquisa considerada neste estudo, ou seja, uma investigação empírica realizada em seu contexto de vida real (YIN, 2010), utilizando entrevistas semiestruturadas enquanto instrumento para construção dos dados.

Participaram da pesquisa 4 funcionários da escola, todos indígenas e moradores da comunidade: um diretor e 3 professores, os quais são representados, respectivamente, pelos códigos VMAS, JLS, RAL e JMS. Dentre os critérios considerados para escolha desses sujeitos, estavam: (i) que pertencessem à Comunidade do Catu; (ii) que fossem maiores de idade (acima de 18 anos); (iii) que fossem de ambos os sexos; (iv) que estivessem envolvidos com a gestão administrativa e pedagógica da Escola onde foi realizada a pesquisa.

Para a realização das análises, foi utilizada a metodologia da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, a qual foi formulada por Stephen J. Ball (1989; 1994); Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) e tem sido utilizada como um referencial analítico consistente para políticas educacionais, em uma análise micropolítica da escola, a partir de métodos modernistas sujeitos à teorização pós-estrutural.

Diante dessa compreensão, a escolha pelo Ciclo de Políticas enquanto referencial teórico-metodológico encontrou justificativa na afirmação de Mainardes (2006, p. 27) de que essa abordagem “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local”, indicando,

dessa forma, “[...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais”.

O texto está estruturado em duas partes complementares, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, são apresentados os contextos histórico, político e social da Escola João Lino da Silva, a partir da narrativa de dois sujeitos da pesquisa que participaram desse momento histórico, político e social. Na segunda, são citados e analisados os textos legais que fundamentaram a luta pelo reconhecimento da indianidade da escola, localizada na Comunidade indígena do Catu, em Canguaretama, no estado do Rio Grande do Norte.

2. Contexto histórico, político e social de uma escola indígena no Rio Grande do Norte

A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva localiza-se na Comunidade Indígena Catu¹ dos Eleotério, na Zona Rural do município de Canguaretama, a uma média de 77 km da capital, Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A comunidade do Catu apresenta uma área rodeada de canaviais e viveiros de camarão. Seus moradores desenvolviam uma economia primária, como a agricultura e a pecuária, o que contribuía para a preservação e a divulgação da cultura indígena, mediante um trabalho coletivo. Pertenciam à etnia dos indígenas Potiguara que subiram as margens do rio Catu desde a sua foz e do Aldeamento de Igramació (hoje município de Vila Flor-RN), refugiando-se² na nascente desse rio.

Diante desse contexto, são apresentadas as circunstâncias que favoreceram o surgimento da escola indígena na Comunidade do Catu. Para tanto, por não poder contar com outros documentos

¹ Na língua Tupi, o nome *Katu* significa “bom”, “bonito”. Na língua Portuguesa, o nome *Katu* é escrito com a letra C, de acordo com a professora de língua Tupi da Escola.

² Essa fuga ocorreu em função da Guerra dos Bárbaros. Para um maior aprofundamento, ver: LOPES, Fátima Martins. *Índios, Colonos e Missionários na Colonização da Capitania do Rio Grande do Norte*. Natal/RN: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 2003.

escritos, além do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento da Escola, recorreremos à narrativa contada pelas lideranças da Comunidade, nas pessoas de VMAS e JLS. Nesse sentido, conversamos inicialmente com a diretora VMAS, que relatou como fora adquirido o terreno para a construção da escola:

No início, um proprietário doou uma casa que ele tinha de taipa pra ter aulas a nível de pessoas voluntárias. Aí as pessoas que tinham conhecimento iam pra lá para essa casa, juntava as pessoas da Comunidade e davam uma aula. Mais tarde veio o Mobral, e quem vinha ensinar era uma pessoa lá de Canguaretama. Depois criamos um nome pra escolinha, Sagrada Família. Quando foi em 1978, no mandato de João Wilson, que é o pai de Welisson, o ex-prefeito de Canguaretama, [...] ele construiu uma escolinha, mas a gente começou com o nome de Sagrada Família, que era só um vão, nesse mesmo local. Quando foi mais tarde ele engrandeceu mais a escola, fez uma sala de aula, um banheiro, uma secretaria e o número de alunos foi crescendo. O terreno lá o espaço não dava para ampliar a escola. Quando foi construída a escola maior com sala, secretaria, concordamos na Comunidade para botar o nome do pai do senhor que doou o terreno, Joao Lino da Silva. Mais tarde em 1985, em outro mandato, lá não dava pra ampliar, aí um novo mandato de Juarez Rabelo foi e comprou esse terreno a um proprietário e fez essa aqui em 1985. Começou a funcionar em 1985, já com o nome João Lino da Silva e já municipal (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Consideramos interessante observar a necessidade que a entrevistada sentiu de citar os nomes dos prefeitos e os mandatos em curso quando a escola foi criada, o que já oferecia indícios de uma forte influência política no processo de organização escolar. O fato de a escola pertencer à rede municipal de ensino e de não haver eleição para o cargo de gestor, embora desde 2016 fosse uma reinvidicação do grupo, possibilitou que pessoas fossem indicadas para assumir essa função, apesar de não pertencerem à Comunidade do Catu. Essa situação contrariava a Resolução n. 03/1999, a qual estabeleceu prioridade para que pessoas indígenas pudessem atuar na escola indígena.

Nesse sentido, com a intenção de identificar pontos comuns na história contada por VMAS, igualmente perguntamos ao professor JLS sobre o surgimento da Escola Municipal João Lino

da Silva. Apesar de não ter participado diretamente desse processo inicial de construção da escola, o professor JLS ratificou os acontecimentos já citados por VMAS ao lembrar da época em que foi aluno dessa escola:

A escola era da década de 1970, né? Só que não era nesse prédio. Era a primeira escola lá, do lado de Canguaretama, né? Daí era um prédio com uma sala de aula só. Revezava manhã e tarde pra acontecer as atividades. Eu fui aluno, claro, dessa escola também, toda minha infância (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Em todas as oportunidades que tivemos de entrevistar JLS, ele sempre demonstrou sentir muito orgulho de ter sido aluno dessa escola e de, agora, ser dela professor, principalmente por encabeçar a luta em busca do reconhecimento legal da escola como indígena. O entrevistado comentou ter sido reprovado por quatro anos seguidos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao perguntar sobre os motivos de tantas reprovações, o interpelado respondeu:

Da timidez também, de muitas vezes nós que tínhamos e que temos a raiz indígena, não tínhamos essa abertura muito de visitar, de conhecer pessoas e tudo. Então o choque pra mim de escola foi terrível, né? Então pra me adaptar levou quatro anos aí pra poder passar de um primeiro ano (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Com esse relato, percebemos que o entrevistado fazia referência ao choque cultural vivido por ele ao chegar à instituição de ensino, tendo em vista que a escola não realizava a educação indígena que ele estava acostumado a receber de seus pais e demais parentes da Comunidade. Em função desse processo de transmissão dos saberes indígenas por meio da tradição oral, Bessa Freire (2004, p. 15) destacou que:

Nessa sociedade sem escola [referência à sociedade indígena], onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A

aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que ‘todos educam todos’. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um ‘mestre da vida’, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias.

Nessa senda, percebe-se a importância do movimento vivenciado na comunidade indígena, o qual contribuiu para a transmissão dos saberes, dinamizando as possibilidades de aprendizagens e cultivando saberes, ensinamentos e culturas. Para Bessa Freire (2004, p. 16), “[...] não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas”. O mais preocupante nisso tudo é que esse embate não era um acontecimento recente. Bessa Freire (2004, p. 17-18) destacava que:

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palatária que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Essa reflexão fez lembrar a afirmação de Luciano (2006, p. 123) de que a escola “[...] foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias”. Desse modo, percebemos a necessidade de uma escola diferenciada na Comunidade do Catu que respeitasse a cultura indígena e os conhecimentos advindos

desse povo. Diante desse quadro, após esse breve resgate histórico, julgamos oportuno perguntar a VMAS o motivo de manter o nome João Lino da Silva, já que a Escola não estava mais funcionando no terreno doado por ele, porém, em um terreno maior, comprado por outro prefeito. Desse modo, VMAS assim respondeu:

[...], mas hoje a gente já pensa em mudar o nome, quer um nome indígena. A gente já conversou, mas não teve ideia de como seria o nome pra tirar o João Lino. É tanto porque a família dele já foi, tem só os netos, já saímos de lá do terreno dele, ele não é mais proprietário. Esse terreno não é mais dele. O dele era o outro. Inclusive o dele era menor e na época tinha uma burocracia de mudar o nome de escola. A Escola Sagrada Família era uma escola informal, tinha um espaço pequeno. Quando fizeram um prédio novo, a gente botou João Lino. Aí quando veio pra cá, continuou João Lino, mas a gente pensou já (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nesse momento da entrevista, VMAS já fazia alusão ao reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como indígena. Nessa perspectiva, quisemos saber com mais detalhes sobre esse reconhecimento; todavia a entrevistada respondeu de um modo pouco objetivo, dizendo que “Em 2001 a escola foi reconhecida como indígena. Assim em termo de MEC, mas assim, pelo registro não. Não tinha registro na Secretaria de Educação” (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017). Nesse caso, perguntamos como aconteceu o reconhecimento. A entrevistada esclareceu que:

É quando você coloca lá no Censo do aluno e do professor, quando você completa aquele Censo dizendo que os professores são indígenas e o aluno é indígena, aí eles já consideram como indígena. Desde 2001, agora que para sair mesmo decretado, só o ano passado [referência ao ano de 2016] e porque a gente foi para promotoria pública (Diretora VMAS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Sobre esse processo de reconhecimento, JLS explicou que, ao se tornar professor na Escola Municipal João Lino da Silva, deixando de trabalhar como cortador de cana na Usina Estivas, em Canguaretama, e antes mesmo de concluir o magistério, já sentia paixão pelo ato de

ensinar, mas também desenvolvia muitas inquietações diante de um currículo fechado, ou seja, um currículo que não dialogava com a realidade dos estudantes. Por isso, relatou o seguinte:

Eu realmente me apaixonei, porque daí o contato com os meus parentes era total. Daí a gente começou a interagir. Havia ainda uma sequência aqui na escola. Ela não trabalhava educação escolar indígena. Ainda seguia um sistema totalmente vinculado às secretarias municipais de educação que chegavam aqui, entregavam pra direção da escola, tá aqui ó, a gente tem essa grade aqui. Vocês têm que seguir ela. Tinha que fazer planos em cima de toda aquela questão, mas a gente já questionava. Eu era uma das pessoas que já questionava isso, e saía muito dessa rotina, enfrentava até alguns problemas por causa disso (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

O entrevistado JLS declarou ter sido muito questionado no curso de magistério pelo fato de ser indígena, ao mesmo tempo em que contestava os livros estudados, por negarem a presença de povos indígenas no estado do Rio Grande do Norte. Acrescentava JLS: “[...] até porque quando eu chegava em casa com uma informação dessas, meu pai, meu avô, todos os nossos, nossa família, nós somos, porque estão dizendo que não somos?” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Isso foi inquietando JLS, que via outros movimentos indígenas, a exemplo da Paraíba, avançando na conquista dos seus direitos. Com isso,

[...] a gente achou necessário também lutar pelos nossos direitos, em cobrar que o Rio Grande do Norte se retratasse com relação aos povos indígenas que estavam sim aldeados ainda, que estavam sim organizados, só não tavam reivindicando políticas afirmativas que eram de direitos, que tava na Constituição e outras declarações e outras cartas que tratavam dos direitos indígenas (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Em resposta a essas inquietações, JLS, enquanto professor da escola, relembrou-se dos desafios impostos à direção, no sentido de que a instituição precisava trabalhar com um currículo

diferenciado, haja vista que “[...] trabalhava com indígenas para o indígena”. Segundo ele, a “[...] escola que não levava a nomenclatura de escola indígena. Se todo trabalho que a gente fazia era voltado pra questão da afirmação da identidade, de fortalecimento da identidade, por que a escola não se autoafirmar indígena?” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Dessa forma, o entrevistado relatou que:

Em 2001, a gente colocou. Eu consegui sensibilizar pra que no cadastro do Censo Escolar, a escola fosse colocada como escola indígena e que os pais fossem perguntados se queriam marcar a opção de ser indígena, no Censo, no Educacenso. Nesse sentido, a direção da Escola se sensibilizou e a gente conseguiu fazer a pergunta e daí pra nossa surpresa, 98% da Escola se autoafirmou indígena (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nessa ocasião, JLS informou que, nesse período, a escola estava com um número pequeno de alunos, em torno de 39 (trinta e nove) estudantes. Um dos motivos para essa evasão pode ter sido a construção de outra escola na Comunidade, do lado Catu-Goianinha, a Escola Municipal Alfredo Lima. Com o prédio novo, aconteceu uma saída de alunos em busca desse atrativo diferente. Apesar disso, JLS garantiu ter havido autoafirmação, embora alguns professores não tenham se autoafirmado, pois “[...] tinham dúvidas até de saber os seus troncos, suas raízes. [...] com relação ao que é dizer, hoje, dizer que sou indígena. Então houve professor que entrou no Censo como não indígena por medo” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Apesar de todo esforço por registrar a instituição de ensino como indígena no Censo Escolar, desde 2001, a escola só passou a figurar nesse recenseamento oficial no ano de 2008, segundo os dados informados no Educacenso (2009). Contudo, já estava fazendo uma educação indígena diferenciada há mais tempo. De acordo com as palavras de JLS:

Oficialmente a escola entrou no Censo como indígena, mas antes a gente já tava fazendo [...] esse trabalho diferenciado. O Censo de 2008 ele apareceu em 2009, não é? A escola aparece lá, quando abria o sistema do MEC, o Educacenso tava lá: uma única escola indígena no estado do Rio Grande do Norte (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Diante desse contexto, perguntamos se a inclusão no Censo constituía prova legal de reconhecimento da escola como indígena, ao que JLS respondeu que, para o MEC, era necessário apenas a autoafirmação, por causa da Convenção 169 (2011), a qual dizia que a “[...] autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos”. Nesse sentido, o entrevistado reafirmou que “[...] a autoafirmação daquele povo é que garante a autonomia” para “[...] fazer aquela educação, a Educação Escolar Indígena. Então, pra o MEC a escola realmente é indígena e que se cumpra a Educação Escolar Indígena” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

No entanto, o embate estava apenas começando, pois, em 2009, novamente chegaram os formulários do Censo Escolar. Como a escola não possuía computadores, não era possível responde-lo via sistema informatizado. Assim, tudo foi preenchido manualmente. Na ocasião, JLS informou ter marcado todas as opções necessárias, todas as autoafirmações. Contudo, quando os dados foram adicionados, o informante acrescentou que:

Chega na Secretaria Municipal de Educação, que eles quem junto com a do Estado que fazem a inserção dos dados, fizeram a omissão dos dados. Eles chegaram a um consenso, a Secretaria de Educação do Estado, Secretaria de Educação do Município, que a gente precisava de documentos que provasse que a escola era indígena pra poder entrar no Censo, sem esses documentos se tornava inviável (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Nesse momento da entrevista, destacou JLS: “Pra surpresa, em 2009, a escola não tava. Aí o pessoal retornou, procurou JLS, a liderança. JLS, sua escola não tá como indígena. Você diz que

marcou o Censo junto com a direção da escola” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Diante disso, o entrevistado, na certeza de que havia preenchido os formulários corretamente, foi até a escola, apanhou-os e levou-os até a Secretaria de Educação Municipal, para que fosse feita a retificação. Entretanto, o processo não foi simples, conforme sinalizou JLS:

Mobilizei a escola, desafiei os parentes pra que isso não se concretizasse, que tinha que haver reparação, alguém tinha que explicar, e alguém tinha que retificar o Censo. O que fazer? Fui procurar a Câmara Municipal de Canguaretama, o vereador com o nome João Paulo. A gente solicitou uma Audiência Pública, porque procuramos a Secretaria de Educação do Município e ela disse, não. Vocês precisam dos documentos. O estado quem disse isso e tudo. Como se tornaram intransigentes, então a gente partiu para Audiência Pública, convidando o estado e o município (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

De acordo com JLS, isso foi um retrocesso que precisava ser corrigido. Para tanto, houve a necessidade de mobilizar os moradores da comunidade do Catu, bem como a equipe de funcionários da escola, para lutarem juntos. Sendo assim, “[...] colocaram esse pessoal na frente do Ministério Público, das universidades, do MEC. Então convidamos esse pessoal pra uma Audiência Pública. Aconteceu a Audiência Pública, o município foi obrigado a se retratar, a retificar” (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017). Com isso, a informação foi retificada em 2010, e a Escola reapareceu como indígena no Censo Escolar de 2011. Contudo, apesar de constar no Censo Escolar de 2011 como escola indígena, somente em 2015 a Lei Municipal n. 637, de 23 de setembro de 2015, alterou a denominação para Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, visto que, até então, era designada apenas como Escola Municipal.

Essas informações foram corroboradas no PPP (2015) da Escola, no qual pudemos constatar a afirmação de que “[...] os

dados dos censos oficiais escamotearam a presença indígena no Rio Grande do Norte”, e de que apenas em 2005 fora tornada pública a autoidentificação étnica desses grupos no Rio Grande do Norte, com a realização da “da I Audiência Pública voltada para a questão indígena local e a presença de ‘delegações indígenas’ nas conferências da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), tanto em Natal/RN como em Brasília/DF” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 2)

Nesse sentido, para atender a essa e a outras reivindicações, uma das secretarias criadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a ser destacada foi a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), citada no PPP da escola, formada em 2003. Essa Secretaria desencadeou outras ações e políticas, como a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a realização de conferências nacionais e estaduais de políticas de promoção da igualdade racial e a aprovação da Lei 12.228 (Estatuto da Igualdade Racial). Recentemente, a Secretaria foi transformada em Ministério, passando a incorporar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, através da Medida Provisória n. 696, de outubro de 2015.

Outro aspecto mencionado no PPP da escola dizia respeito à importância de haver uma correta declaração do número de escolas indígenas nos censos educacionais. Essa conduta, além de melhorar o seu acesso aos recursos públicos (igualmente acrescentaria o uso de recursos privados) para financiamento da educação, também possibilitava a análise dos dados e dos indicadores relevantes para a priorização e o detalhamento de políticas e de ações. Paladino e Almeida (2012, p. 65) ainda esclareceram que a maioria dos programas já mencionados funcionava “[...] por meio de editais, isto é, não é de fluxo permanente, o que parece evidenciar a pouca institucionalidade e o risco para sua continuidade e financiamento” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 65).

Para confirmar essa assertiva, Grupioni (2006) declarou que a “[...] trajetória de programas e investimentos financeiros

direcionados à educação indígena no governo federal nos últimos anos revela a baixa institucionalidade dessa política pública”. Por esse ângulo, foi possível considerar que as políticas para educação indígena apresentaram características próprias de uma política de governo, ficando sujeitas às mudanças de orientação administrativa a cada troca de dirigentes.

Nesse sentido, torna-se importante diferenciar as políticas de estado das de governo, porquanto Almeida (2009) assinalara que políticas de governo são aquelas em que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas, para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo –, ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico.

As políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar.

A partir dessa contextualização, julgamos oportuno esclarecer os aspectos legais que legitimaram o reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como indígena. Igualmente, consideramos importante reafirmar que esta era a única escola indígena no Rio Grande do Norte, embora existissem 9 (nove) comunidades indígenas no estado, segundo os dados apresentados pelo representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Essa constatação remeteu à certa incoerência relativamente aos dados nacionais, haja vista ter havido um aumento no número de escolas indígenas entre os anos de 2012 e 2015, principalmente pela quantidade de comunidades indígenas existentes e reconhecidas no estado. Os números mostraram que, em 2012, eram 2.954 escolas

indígenas no Brasil, passando para 3.059, em 2013, diminuindo, em 2014, para 3.056 e voltando a crescer, em 2015, para 3.085 escolas indígenas no país.

Esse fato talvez se explicasse pela própria resistência sustentada pelo estado do Rio Grande do Norte e pelo município de Canguaretama em reconhecer a presença de remanescentes indígenas Potiguara nessa região. A esse respeito, Silva (2007, p. 13) ponderou o seguinte: “[...] os discursos históricos oficiais (e políticos) destacam o completo ‘desaparecimento’ dos indígenas do RN desde o século XIX”. Sobre a atuação de instituições indigenistas no estado, de acordo com a autora, “[...] o estabelecimento das instituições públicas específicas de assistência e gestão de povos indígenas, tais como o Sistema de Proteção aos Índios (SPI) e a FUNAI, desconhece-se qualquer registro de atuação dessas agências no RN” (SILVA, 2007, p. 13).

3. Os textos legais e a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva

A educação escolar destinada aos povos indígenas, durante muito tempo na história brasileira, objetivava a universalização do ensino, fazendo com que esses povos assimilassem os costumes e as crenças dominantes da sociedade não indígena. A partir desse contexto, a Constituição Federal de 1988 decretou fim ao modelo integracionista, estabelecendo que o Estado brasileiro devesse assegurar as condições necessárias para que tais povos pudessem preservar a sua cultura, se assim o quisessem. Também, reconheceu a diversidade na composição étnico-racial do país (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, os textos legais pós-1988 apresentaram outra perspectiva, diferente da visão integracionista defendida até então.

Diante disso, as análises das políticas educacionais indígenas que causaram efeitos na organização administrativa, pedagógica e identitária da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva tiveram início com os estudos do PPP da Escola. Entretanto, durante as

entrevistas, constatamos que poucas pessoas participaram da elaboração desse documento, apesar de constarem na introdução do referido documento o seguinte:

Na elaboração dessa proposta pedagógica envolveram-se todos que fazem parte da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, gestor, equipe pedagógica e assessores da Secretaria de Educação do nosso município, todos contribuíram para alcançar o objetivo maior, que é ofertar educação de qualidade com equidade, respeitando a cultura indígena da comunidade [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 5).

Além de não terem participado da elaboração do PPP, alguns entrevistados responderam não terem tido conhecimento sobre o PPP, a exemplo da professora auxiliar RAL, ao declarar que “[...] não conhecia algumas coisas. Sei que logo no início do ano foi lido algumas coisas daqui da Escola, o que ela tem direito, o que tem que ser feito para o trabalho, que tem que ser diferenciado, tudo isso aí foi lido, mas conhecimento sobre isso aí, eu também não tenho” (RAL, professora auxiliar. Entrevista concedida em julho de 2017).

Ao analisarmos o PPP da Escola, identificamos que a Carta Magna de 1988 representou o primeiro embasamento legal destacado nesse documento. Ressaltava os artigos 205, 206 e 227, no que dizem respeito ao direito à educação, aos princípios norteadores do ensino e ao dever da família e do Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, dentre outras prerrogativas, a educação, sem discriminação, exploração ou violência. No entanto, no projeto pedagógico, não havia referência a aspectos importantes apresentados nos artigos 210, 215 e 231 da Carta Constitucional.

Dessa forma, tornou-se claro, na nossa percepção, a necessidade de maior atenção aos artigos da Constituição por parte da equipe responsável pela elaboração do PPP (2015) da Escola, especialmente ao artigo 210, o qual tratava dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Por se tratar de uma escola indígena, cujo currículo diferenciado caracterizava uma prática pedagógica

diversa, também merecia atenção especial os artigos 215 e 231, os quais abordavam a proteção e o reconhecimento das manifestações culturais indígenas, da sua organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições.

No final do tópico que tratou do marco legal, no PPP (2015) da escola, havia um pequeno parágrafo que discorria sobre a Resolução n. 3/CEB-CNE (1999). Essa parte informava que as escolas indígenas representavam:

[...] uma categoria específica escolar e por isso têm direitos de autonomia pedagógica, organizativa e gerencial. Temos como base a concepção de Educação como uma dimensão do processo de constituição e fortalecimento da identidade étnico-racial, cultural, social e sustentação dos projetos de bem viver das comunidades indígenas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 12).

A Resolução n. 3/1999 representou um documento legal relevante durante o processo de reconhecimento da escola como indígena, pois, depois de inserida no Censo Escolar em 2011, o entrevistado JLS informou ter iniciado um embate, em 2012, tentando ainda sensibilizar para a questão do reconhecimento e da gestão da Escola, assegurando que:

[...] a escola não podia ter uma direção não indígena e tava no processo todinho de elaboração do Projeto Político Pedagógico, aí eu tava batendo aí. Olha, o Projeto Político Pedagógico da Escola tem que ser revisado, tem que ser refeito, tem que constar todas as legislações indígenas, todas as questões do ensino diferenciado, todas as questões do ensino pluriétnico, tudo isso tem que estar dentro do PPP (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Com isso, quisemos saber quais referenciais teóricos e documentos legais embasavam essa luta, ao que JLS enfatizou a Resolução n. 3/1999, afirmando ter ido até o Ministério Público protocolar uma denúncia para a escola não fechar, em 2012, por estar com um número reduzido de alunos. Segundo ele, a Secretaria de Educação do Município se recusava a manter uma escola funcionando com 32 (trinta e dois) alunos. Era inviável,

porque precisava de alguns funcionários, e essa quantidade de alunos representava uma sala de aula, na qual poderia se colocar 40 (quarenta), ou até 45 (quarenta e cinco) estudantes. Desse modo, a escola não tinha uma sala de aula completa, e a Secretaria não queria manter o prédio. Todavia, JLS contestou:

Eu falei não. Aqui tem uma educação diferenciada, aqui tem um sistema de ensino diferenciado, aqui é Educação Escolar Indígena. [...] nós temos a autonomia pra fazer a Educação Escolar Indígena. Aí eu fui ao Ministério Público. O Ministério Público protocolou. Protocolo a denúncia, a questão da defasagem de funcionário, a questão da intenção de fragilizar e de acabar com a escola e anexe a Resolução n. 3, pedindo ao Ministério Público que se cumprisse a Resolução n. 3 (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

O depoimento de JLS esclareceu a importância da Resolução n. 3/1999, haja vista ter fixado Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamento jurídico apropriado. Também, estabeleceu as orientações curriculares do ensino intercultural e bilíngue, com vistas à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Para tanto, as escolas indígenas deveriam desenvolver atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares, respeitando as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas da comunidade, com duração diversificada dos períodos escolares, independentemente do ano civil estabelecido pela Secretaria de Educação. O entrevistado enfatizou:

Na Resolução garantia o quê? Que a escola fosse legalizada formalmente pelo Conselho de Educação do estado, pela inspeção escolar. Fosse observada, fosse feitas as adequações necessárias pra poder o processo de legalização dela andar. Que se cumprisse o que dizia. Que a gente tinha feito o Projeto Político Pedagógico, já tratando a Escola como indígena. O Regimento da Escola já tava pronto como Escola indígena, tudo isso implica que fosse cumprido. Que na Resolução n. 3, garantia que os professores da escola tinham que ser indígenas pertencentes à etnia. Isso eu reforcei na solicitação do Ministério Público, porque tinha pessoas de fora trabalhando

na Escola (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em abril de 2017).

Diante do exposto, sentimos falta de um destaque maior para a Resolução n. 3/1999, no PPP (2015) da Escola, uma vez que esse documento teve relevância no processo de reconhecimento dessa instituição como indígena. Por isso, ressaltamos as entrevistas realizadas com JLS que, além de professor, também foi gestor, tendo grande participação nos embates produzidos com a Secretaria de Educação do Município de Canguaretama para que a escola fosse legalmente reconhecida como indígena. Esse entrevistado demonstrou ter conhecimento dos textos legais produzidos para a Educação Escolar Indígena, fato este que, infelizmente, não pudemos identificar nas falas dos demais entrevistados.

Perante esse mapeamento das políticas públicas e dos marcos legais citados no PPP da Escola, quisemos enfatizar, neste estudo, a análise de duas das políticas referidas: a Resolução n. 3/1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e a Resolução n. 5/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Essas duas resoluções se materializaram por meio de textos políticos, cujo acesso aconteceu através de *sites* do MEC. A razão dessas escolhas deveu-se à importância que tiveram quando do processo de reconhecimento da Escola Municipal João Lino da Silva como escola indígena.

Perante esses aspectos, quisemos saber sobre o conhecimento dos professores da escola a respeito dessas políticas. Contudo, havia total desconhecimento a respeito dessas políticas por parte do grupo de professores, e até da gestão escolar. Embora a escola tivesse passado por mudanças na sua estrutura organizativa pedagógica, os professores afirmaram desconhecer as Resoluções que regulamentavam o funcionamento e a organização escolar.

As professoras entrevistadas, RAL e JMS, asseveravam que: “Olhe, negócio de política, de lei, eu não sei nada” (Professora auxiliar RAL. Entrevista concedida em julho de 2017). Ou então,

“Se existe, deve existir, né? Mas é como eu digo a você. Pode existir e se existe, sei lá, tá longe, porque se existisse, aqui seria outro olhar, tá entendendo? Era pra ter um desenvolvimento mais, né?” (Professora JMS. Entrevista concedida em julho de 2017).

Em contrapartida a esse pensamento, o antigo gestor demonstrava outra concepção; sempre reafirmava seu envolvimento político com a causa da educação indígena e apontava que os textos políticos:

São políticas públicas, hoje feitas com a participação direta dos próprios indígenas. [...] Na sua grande maioria elas estão em decretos, elas estão no papel. Elas estão em Resoluções. Mas a aplicação delas se dá diretamente pela resistência de cada povo. De cada povo e do grande grupo indígena nacional, né? Mas são as Resoluções que atingem a população escolar indígena no total e a resistência local.

[...] A Resolução n. 3 ela deu uma guinada aí na autonomia das escolas indígenas, deu uma guinada na autonomia. Muitas escolas indígenas se organizaram e cobraram [...] vamos fazer a Educação Escolar Indígena (Professor, antigo gestor e Cacique da Comunidade do Catu, JLS. Entrevista concedida em setembro de 2017).

Nesse sentido, percebemos que as mudanças ocorridas na instituição de ensino, durante esse recorte histórico, decorreram das intensas lutas pelo reconhecimento legal do indianismo da Escola Municipal João Lino da Silva, estando envolvidas em um contexto de influências políticas locais e nacionais, sem que houvesse maior apropriação dos textos legais por parte da maioria dos atores participantes da pesquisa.

4. Considerações finais

Os resultados encontrados na pesquisa contribuem para a reflexão sobre o campo complexo que a educação faz parte, bem como sobre a intensidade dos interesses dos grupos políticos para a concretização de avanços no âmbito da educação escolar indígena, como também do processo de organização da escola pública, especialmente na modalidade indígena. Os dados evidenciam a

complexidade dos embates e das tensões vividas pela comunidade escolar que tem a sua identidade e busca intensificar os ganhos organizacionais por meio dos dispositivos legais que garantem a afirmação de sua cultura, de suas raízes e da presença de seu povo como centro do processo, a partir do reconhecimento da indianidade da escola investigada.

As lutas travadas pela comunidade, assim como as forças políticas locais, foram importantes espaços de conflitos e resistências de um povo que sabe suas origens e aonde quer chegar por meio da organização e das evidências postas nas resoluções que tratam de sua história, no caso a indígena. Os processos desencadeados pelos partícipes da comunidade do Catu foram momentos de aprendizagens, de conquistas e de busca de autonomia frente a um sistema que tenta homogeneizar, padronizar e inculcar princípios e saberes da cultura hegemônica.

Nesse sentido, rememorando um pouco da história já apresentada, a Escola Municipal João Lino da Silva iniciou a luta pelo reconhecimento como escola indígena em 2001, embora já fizesse um trabalho diferenciado há mais tempo, conforme fora dito por um dos entrevistados. Em 2008, figurou no Censo Escolar como indígena, mas desapareceu em 2009, mediante a omissão dos dados por parte das Secretarias de Educação do Município e do estado do Rio Grande do Norte. Voltou a figurar no Censo Escolar no ano de 2011. Esse registro no Censo faz-se necessário principalmente para captação de recursos financeiros através do MEC e do governo estadual. Apenas em 2015, uma lei municipal alterou a denominação para escola indígena, fazendo jus ao esforço da liderança local, na pessoa de JLS e outros membros da Comunidade.

Sendo a história composta de idas e vindas, avanços e retrocessos, a comunidade do Catu ainda não alcançou a concretização de uma educação escolar indígena, a partir do maior envolvimento de todos os partícipes daquela comunidade escolar. Entretanto, todos os seus membros anseiam que essa configuração seja realizada e evidenciada. Desse modo, defende-se que a luta não pode ser deixada de lado, e que essa bandeira deve estar presente

em todas as mobilizações da comunidade, a fim de que as futuras gerações possam alcançar esse propósito.

Por fim, diante do cenário apresentado, reflete-se que a escola é um campo complexo e político. Sua estrutura decorre de um conjunto de interesses que visa a construir uma concepção de sociedade, de homem e de cultura, tendo a educação como itinerário para essa concretização. Assim, é importante que cada comunidade conheça a própria história e a própria cultura, defendendo seus princípios com a finalidade de construir possibilidades de sobrevivência e resistência junto ao poder local, regional, nacional e internacional. Eis, portanto, o desafio!

Referências

- ALMEIDA, P. R. *Sobre políticas de governo e políticas de estado: distinções necessárias*. Disponível em: <<http://www.instituto-millennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Buenos Aires, México: PAIDÓS, 1989.
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Editora Open University Press, 1994.
- BARROSO, Luís Roberto. *Vinte anos da Constituição de 1988: a reconstrução democrática do Brasil*. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176538>>, p. 1-18, jul./ 2008>. Acesso em: 07 mar. 2018.
- BESSA FREIRE, J. R. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 3*, de 10 de Novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena e dá outras providências. Brasília: CNE, 1999.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 5*, de 22 de junho de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. *A Educação Escolar Indígena e a mudança de governo*. Maio, 2006. Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) | Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educacenso: Um olhar sobre a Educação Indígena com base no Censo Escolar de 2008*. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2009.

_____. *Censo Escolar 2010*. Brasília-DF: Ministério da Educação - MEC, 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <[www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01 WEB.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01_WEB.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. 5. ed. Brasília-DF: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a Educação*

Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contracapa; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOÃO LINO DA SILVA/SEEC-RN. Outubro 2015. Canguaretama-RN: [s.n.], 2015.

SILVA, Claudia Maria Moreira da. *“Em busca da realidade”*: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. 271 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR EM MACEIÓ – ALAGOAS: ENTRE O DIREITO À SAÚDE E À EDUCAÇÃO¹

Renata Souza de Lima
Edna Cristina do Prado
Lana Lisiêr de Lima Palmeira

1. Introdução

Com a evolução das novas formas de sociabilidade, os processos educativos e as formas de aprender e ensinar ganham novos sentidos, surgindo, portanto, a necessidade de elaborar um projeto educativo que envolva todos os sujeitos (CARVALHO, 2016). Diante dessa perspectiva, compreende-se que a pedagogia hospitalar parte da concepção da educação para além dos muros escolares, em uma perspectiva inclusiva, que teve início com o entendimento da educação enquanto direito humano, sendo, portanto, necessária e possível para todos, sem exceção.

É com vistas à superação da visão reducionista da pedagogia e do pedagogo que estudos e ações em torno da escolarização hospitalar têm aumentado nos últimos anos em Alagoas – considerando que, até 2015, só existia um único estudo sobre a temática no estado. Trata-se da dissertação de mestrado de Sandra

¹ Texto baseado na dissertação de mestrado da autora, intitulada *Classes Hospitalares em Maceió: entre a legislação e a invisibilidade educacional de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde*, defendida em setembro de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, na Universidade Federal de Alagoas.

Xavier², defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), em 2011. A dissertação tinha o objetivo de investigar as possibilidades, limitações e implicações do exercício docente no ambiente hospitalar, tendo em vista o Hospital Universitário Professor Alberto Antunes, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, no município de Maceió.

Apenas a partir de 2018 é que as pesquisas e estudos em torno da pedagogia hospitalar ganharam força, com a atuação de alunos-membro do Grupo de Gestão e Avaliação Educacional – GAE/UFAL. Nesse ano, a Professora Dra. Edna Cristina do Prado, compreendendo a educação enquanto direito de todos e para todos, submeteu um projeto de pesquisa ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “Classes Hospitalares: desafios contemporâneos da gestão educacional”. O objetivo do projeto era inventariar, organizar, mapear e analisar a legislação pátria existente acerca do atendimento pedagógico hospitalar, bem como compreender e refletir a respeito da efetivação – ou não – do direito a esse tipo de atendimento educacional pelo Poder Público, bem como os novos desafios da gestão educacional acerca dessa modalidade de ensino.

Concomitantemente ao projeto de PIBIC, o projeto de extensão “Estudar, não importa o lugar! O trabalho pedagógico com crianças em tratamento oncológico em Alagoas” ganhou *corpus* e *locus*. Assim como o projeto de pesquisa, esse projeto de extensão – em uma perspectiva interinstitucional e interprofissional entre os profissionais e estudantes das áreas de saúde e educação – surgiu a partir de uma demanda dos próprios estudantes da graduação interessados pelo tema da pedagogia hospitalar, mas que se sentiam incomodados com o fato do curso de Pedagogia da maior instituição de ensino superior do estado de Alagoas – Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – não apresentar nenhuma menção

² Intitulada “Aprender é vida, ensinar é arte: atendimento pedagógico no setor pediátrico do HUPAA em uma abordagem complexa e multirreferencial”.

acerca da temática em seu currículo, nem grupos de pesquisa ou outros projetos de extensão.

No ano seguinte, 2019, o projeto de extensão mudou de *corpus*, *locus* e cresceu. O projeto de extensão “CRESCER - acompanhamento pedagógico à criança e adolescente hospitalizados e/ou com doenças crônicas”³ visava a promover o atendimento educacional a crianças hospitalizadas para tratamento de doenças crônicas na Clínica Pediátrica do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (HUPAA). O projeto contava com a colaboração de estudantes de pedagogia de instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas do município de Maceió.

Assim, é evidente o quanto a temática cresceu em Alagoas nos últimos anos. Isso pode ser destacado a partir do número de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados a partir das experiências dos estudantes de graduação com o PIBIC e os projetos de extensão realizados na Universidade Federal de Alagoas. Em números gerais, de 2017 a 2020, foram 7 (sete) TCCs defendidos e, destes, 5 (cinco) a partir das pesquisas realizadas no GAE. Observa-se, portanto, que o reconhecimento da pedagogia hospitalar enquanto direito, através da ciência, abre portas para os caminhos pedagógicos que levam à inclusão escolar desses sujeitos em território alagoano.

2. O direito à educação e a garantia legal da escolarização em classes hospitalares: o caso de Maceió

Apesar de haver, em território brasileiro, inúmeros estudos sobre as classes hospitalares com variadas temáticas, bem como leis que garantem a continuidade do processo de escolarização para crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar, pouco destaque se dá ao quantitativo de crianças hospitalizadas e/ou à quantidade e qualidade atual de classes hospitalares no país, tendo

³ O projeto precisou ser suspenso em março de 2020, devido à pandemia de COVID-19.

em vista que o primeiro estudo foi realizado há cerca de 7 (sete) anos (FONSECA, 2015). Segundo esse estudo, na época, o país contava com 155 (cento e cinquenta e cinco) classes hospitalares.

Contudo, em 2019, a pesquisadora Tyara Carvalho de Oliveira, em sua dissertação de mestrado, buscou atualizar esse quantitativo por meio de uma pesquisa realizada por um grupo independente de profissionais da área em todo o Brasil, nomeado Manifesto dos Profissionais das Classes Hospitalares e Atendimentos Pedagógico Domiciliares do Brasil. Esse levantamento diferenciou-se do mapeamento realizado por Fonseca (2015), visto ter considerado o atendimento hospitalar realizado por professores concursados, voluntários, contratados e acadêmicos de projetos de extensão universitária. De acordo com o levantamento realizado por Oliveira (2019), o Brasil contava com 208 classes hospitalares. Após a atualização dos dados em 2022, esse número aumentou para 219, sendo 23 na região Norte, 45 na região Nordeste, 41 na região Sul, 73 na região Sudeste e 37 na região Centro-Oeste. (PACHECO, 2017; OLIVEIRA, 2019.)

Entretanto, a discussão acerca das classes hospitalares enquanto direito fundamental e enquanto meio de inclusão educacional ainda é escassa. No campo da pesquisa científica, é preciso compreender como o sistema educacional desenvolve suas políticas de inclusão diante de um Estado Democrático de Direito e como a democratização está presente nas relações de ensino e aprendizagem. Isso porque não basta garantir uma escola para todos; é preciso garantir boa qualidade educacional.

É inquestionável que a inclusão ainda seja um assunto novo no âmbito educacional, tendo em vista as variáveis do significado de inclusão. O Brasil ainda é pouco alfabetizado, considerando que, em 2019, havia cerca de 11 (onze) milhões de analfabetos no país, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o equivalente a 6,6% da população brasileira e, dessas pessoas, 6,2 milhões vivem na Região Nordeste. Esses números implicam diretamente no saber social, na leitura de mundo e na compreensão de direitos e deveres da população. Atender às

necessidades educacionais de todos, por meio de uma política que abranja as diferenças econômicas, regionais, sociais, ainda é um grande desafio, principalmente na atual conjuntura política em que o país se encontra.

A inclusão educacional e os direitos fundamentais estão intimamente relacionados. Um não existe sem o outro, considerando que os direitos fundamentais são positivados constitucionalmente (SARLET, 2012), e que a Constituição Federal Brasileira (1988) assegura a todos o direito à educação. Por consequência, os sistemas de ensino devem fazer valer o direito à educação para todos, não se limitando ao mero cumprimento do que está posto na lei, mas comprometendo-se a aplicá-la.

3. Resolução nº 01/2016 COMED Maceió: Educação inclusiva, segregação ou exclusão das crianças em situação de internação hospitalar?

No que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Mantoan (2003) e Mantoan e Prieto (2006) argumentam que o sistema educacional brasileiro, nos âmbitos públicos e privados, necessita de uma mudança organizacional de modo a incluir todos os alunos, sem segregá-los e sem discriminá-los, através de uma escola justa e desejável. As autoras discorrem sobre o perigo do discurso igualitário da educação, no sentido de que, ao tratar igualmente os sujeitos diferentes, corre-se o risco de esconder suas particularidades e excluí-los da mesma maneira.

Corroborando com essa afirmativa, Santos (1995) já preconizava que a exclusão social através da exclusão dos diferentes se caracteriza como um dispositivo regulatório e ideológico do Estado, que nega as diferenças através de um discurso de universalização. Com isso, desconsidera as particularidades individuais dos sujeitos, operando segundo a norma da homogeneização dos dominantes para com os dominados, em uma escala de hierarquização social. Isso ocorre porque o discurso da universalização na sociedade capitalista se

refere a um meio de regulação social; nesse sentido, “[...] estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos [...]” (SANTOS, 1995, p. 5).

É com base nesse ponto de vista que muito se discute acerca de uma educação inclusiva para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – sujeitos da educação especial. Entretanto, como pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, sem levar em consideração os demais sujeitos que não se incluem nessas categorias, mas que também necessitam de atendimento educacional especializado?

Para tanto, a educação inclusiva deve ser entendida a partir de uma concepção contemporânea e abrangente de ensino e escola, uma vez que busca garantir uma educação que inclua todos os sujeitos em suas especificidades, contemplando toda diversidade étnica, racial, cultural e de gênero, bem como as limitações físicas, sensório-motoras, intelectuais e de saúde, dentre outras. Esse conceito abrangente de inclusão implica a transformação da sociedade e a valorização do ser humano em toda a sua complexidade, potencialidade e habilidades, com vistas a garantir acesso, participação e permanência de todos. Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2008) conceitua a educação inclusiva enquanto

[...] um paradigma educacional fundamentado na **concepção de direitos humanos**, que conjuga **igualdade e diferença como valores indissociáveis**, e que avança em relação à ideia de **equidade** formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5, grifos nossos).

Para essa discussão, Mantoan e Prieto (2006) enfatizam que a igualdade não pode, nem deve, ser defendida sem considerar as desigualdades dos sujeitos, pois, para ser inclusiva, deve estar pautada nas diferenças, já que é a “[...] diversidade que caracteriza o ser humano [...]” (CAMARGO, 2017, p. 2). De acordo com as autoras “[...] temos que considerar suas desigualdades naturais e

sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais [...]” (MANTOAN; PIETRO, 2006, p. 18).

É nesse sentido que Mantoan (2003, p. 12) justifica que “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos [...]”. A autora sustenta essa tese com base na própria Constituição Federal de 1988, que assegura o dever do Estado em intervir socialmente para melhorar as condições de existência e realidade social, além de buscar garantir os direitos fundamentais, sociais e promover a cidadania e dignidade humana.

A Constituição de 1988 foi essencial na busca por melhores condições de acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais, pois garantiu, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Ao mencionar o pronome indefinido plural “todos”, a própria CF não especifica, nem determina, o conjunto de pessoas que deve ser atendido por esse direito, sendo, portanto, *de* e *para* todos, sem exceção. Cabe destacar, ainda, que, no artigo 208, parágrafo III, a CF determina a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Ao utilizar o advérbio “preferencialmente”, a CF não determina que esse tipo de atendimento seja realizado somente na rede regular de ensino, deixando ao encargo de outras leis educacionais a incumbência de esclarecer e especificar essa modalidade de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica Nacional (LDBEN), de 1996.

A LDBEN fora essencial para o estabelecimento do ensino escolar enquanto direito, bem como para garantir sua oferta para toda a população, sem restrição. A oferta da educação deveria estar nos moldes de uma educação igualitária, o que, para Mantoan e Prieto (2006), é uma das principais dificuldades de uma verdadeira educação inclusiva. Isso porque o discurso da Modernidade afirma que todos são iguais e que todos são livres; no entanto, trata-se de

uma igualdade padronizada aos moldes da “normalidade” social e dentro de pressupostos disciplinadores. As autoras afirmam ainda que:

A igualdade abstrata não proporcionou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 19).

A LDBEN (1996) determina, ainda, que o atendimento educacional especializado “[...] será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos [...]”. Isso significa dizer que, apesar da oferta do serviço educacional especial ser orientado preferencialmente à rede regular, não é ela restrita. A lei leva em consideração as condições dos sujeitos que, no caso dos hospitalizados, necessitam de escolarização em classe especial, ou seja, nas classes hospitalares, dentro das unidades de saúde.

Nesse sentido, Mantoan e Prieto (2006) enfatizam que os serviços educacionais especializados dirigidos a um grupo específico podem ser ofertados, no âmbito ou em conjunto com ensino regular, em locais apropriados para essa população, assim que for solicitado, além de haver uma ação conjunta entre a escola regular e o serviço especial, promovendo a inclusão desses alunos.

Para que o atendimento educacional especializado estivesse de acordo com os parâmetros da escola regular, em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, sancionou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB). As diretrizes enfatizam, no artigo 5º, que são alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam “[...] limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...] aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica [...]” (BRASIL, 2001). Entende-se por “causa

orgânica” ou “doença orgânica” aquela que apresenta lesões manifestas (GUIMARÃES, 2002).

Em complemento, no artigo 13, as DCNEE-EB asseguram que os sistemas de ensino integrados aos sistemas de saúde devem organizar o atendimento educacional especializado em classes hospitalares para alunos que estão em tratamento de saúde e impossibilitados de frequentar a sala de aula comum:

As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, p. 4).

No entanto, não se sabe ao certo quantos alunos estão afastados da escola para tratamento de saúde no Brasil. Esse problema acaba ocultando a real situação em relação aos alunos matriculados na rede regular de ensino e que se encontram hospitalizados. À vista disso, sobre a suposição da efetividade educação inclusiva através do censo escolar, Mantoan e Prieto (2006, p. 36) destacam que “[...] eles [alunos] podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos [...]”. Ou seja, os alunos adoecidos podem até estar matriculados em escolas regulares, mas, no entanto, não as frequentam, pois, se encontram hospitalizados.

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresentou o documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*, objetivando o cumprimento do princípio de universalização ao atendimento escolar no território brasileiro. Esse documento apresenta princípios e fundamentos, organização, objetivos, recursos humanos e administração pedagógica (ORTIZ; FREITAS, 2016) para o atendimento educacional em ambiente hospitalar.

Ainda em uma perspectiva inclusiva de universalização da educação, a análise no PNE (2014) se faz essencial enquanto política pública educacional para abordar a educação/escolarização de crianças e adolescentes afastados da escola regular para tratamento de saúde enquanto direito humano e dever do Estado.

Ao todo, são 20 metas e pouco mais de 250 estratégias que deveriam ser cumpridas entre 2014 e 2024, garantindo assim o direito à educação, do Ensino Básico ao Ensino Superior. Algumas dessas metas e estratégias já foram vencidas, mas não foram cumpridas, enquanto outras devem ser atingidas até o final do plano.

Contudo, era então fundamental que os Planos Estaduais de Educação (PEE) fossem coerentes no sentido de atender às demandas do PNE (2014-2024), principalmente em relação aos prazos de elaboração que, para os estados, foi de um ano. Nessa continuidade, os PEE seriam instrumentos principais para a execução das 20 metas previstas, adaptando as estratégias de acordo com as particularidades e diferenças regionais.

No estado de Alagoas, o PEE (2015-2025) foi publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) no dia 25 de janeiro de 2016, destacando que “[...] Art. 3º as metas previstas no Anexo Único desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PEE [...]” (Lei nº 7.795, 2016, p. 18) e acrescentando ainda que “[...] Art. 5º a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]” pelas instâncias deliberadas no plano, tais como a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, o Conselho Estadual de Educação, Fórum Estadual de Educação de Alagoas, Ministério Público Estadual e Federal, além da propositura da criação de um Sistema de Monitoramento e Avaliação do PEE-AL junto aos municípios “Art. 6º [...] estabelecendo os mecanismos necessários para o acompanhamento de suas metas e estratégias, bem como a adequação dos programas e projetos necessários [...]”. Em relação à educação especial e ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, o PEE-AL não apresenta estratégias específicas. No entanto, garante a universalização da educação especial e de

caráter inclusivo para toda a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos que necessite de atendimento educacional especializado.

Porém, uma das maiores problemáticas no que tange à educação inclusiva é a falta de dados que comprovem o funcionamento da meta 4, o que corresponde tanto o PNE (2014-2014), quanto o PEE-AL (2015-2015). O próprio observatório do PNE (2014-2024) admite não haver dados suficientes para o monitoramento da meta nem em nível nacional, nem em nível estadual, tendo em vista que as pesquisas e o Censo Demográfico do IBGE não buscam informações consideráveis que permitam a identificação do cumprimento da meta relativa à educação inclusiva nas escolas e estados brasileiros, reafirmando o despreparo dos setores da sociedade e a indiferença histórica com que os sujeitos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, são tratados.

Já o Plano Municipal de Educação de Maceió (PME 2015-2015), no que tange à educação especial e ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, garante, na Meta 4, estratégia 4.19:

[...] atendimento educacional aos estudantes com ou sem deficiência permanente ou temporária, que **por razões de adoecimento ou internações prolongadas passem por longos períodos de afastamento das suas escolas** e que conseqüentemente acarretam prejuízos na aprendizagem, **assegurando-lhes acompanhamento de estudos no ambiente hospitalar e/ou doméstico, percurso curricular flexível, avaliação adequada ao seu processo de tratamento de saúde, aproveitamento de estudos, reclassificação e progressão, em todas as modalidades e etapas de ensino** (MACEIÓ, 2015, p. 33. grifos nossos).

Crianças e adolescentes que passam por longos períodos de internação hospitalar “[...] desenham um perfil de alunos temporários da educação especial que devem ter uma assistência preventiva contra o fracasso escolar, reprovação e evasão [...]” (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 24), pois é nesse momento que os pensamentos, as emoções e as incertezas em relação ao futuro acarretam grandes mudanças no comportamento e no emocional

desses sujeitos. Nesse sentido, “[...] a escolarização desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo que vive em uma sociedade letrada [...]” (ASSIS, 2009, p. 16), ainda que este esteja em situação de internação hospitalar.

Ortiz e Freitas (2005) enfatizam que o espaço do hospital também é um espaço de aprendizagem, haja vista que o alunopaciente tem a oportunidade de se redescobrir e amadurecer nos sentidos cognitivo e psicossocioafetivo. Sendo assim, “[...] a assistência escolar deixa de ser vista apenas como uma ‘ocupação do enfermo’ e/ou ‘ação atenuante dos traumas da internação’ para ser decodificada como uma essencialidade junto ao tratamento terapêutico [...]” (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 43).

Considerando os fatores expostos, cabe destacar que, em torno de três dias após a publicação do PEE-AL (2015-2025) no DOE-AL, em 2016, e diante de uma crise política que colocava em jogo o mandato da então Presidenta Dilma Rousseff e os caminhos econômicos do país – consequentemente, dos fundos econômicos para a educação pública –, o município de Maceió implantou a Política Municipal de Educação Especial, através da Resolução nº 01/2016 (COMED Maceió), com a finalidade de atender aos parâmetros legais dos acordos nacionais e internacionais para o acesso e a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação.

Com o golpe parlamentar sofrido Presidenta Dilma Rousseff, ganha força a discussão acerca do enfraquecimento do direito à educação, a partir da aplicação do teto de gastos com o Novo Regime Fiscal da Emenda Constitucional 95, já no governo do Presidente Michel Temer. Este congelara os investimentos em educação, saúde e segurança por 20 anos, fazendo com que o PNE (2014-2024) – e, consequentemente os PEE e PME – não se materializassem no sentido primordial de universalizar o acesso à educação básica e, por conseguinte, ao atendimento pedagógico hospitalar (MATOS, 2019).

Dessa maneira, tendo como fundamentos a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e o PNE (2014-2014), o PEE-AL

(2015-2015) e o PME-Maceió (2015-2015), a Resolução nº 01/2016 – COMED Maceió foi aprovada em 29 de janeiro de 2016, menos de dois meses após a aprovação do PME-Maceió (2015-2015). A Resolução apresentou normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado nas instituições públicas e privadas que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió.

A Resolução nº 01/2016 – COMED trata-se de uma lei municipal estruturada em 70 (setenta) artigos, distribuídos em 11 (onze) capítulos que versam sobre o atendimento educacional especializado para alunos das redes públicas e privadas do município de Maceió.

De acordo com Barbosa e Fumes (2018, p. 292), a referida Resolução “[...] foi a primeira resolução da educação especial do município [...]”. Os autores enfatizam que esta foi elaborada junto à participação popular, a partir de audiências públicas. As autoras relatam, ainda, que a lei surgiu para preencher grandes lacunas em relação à educação especial e inclusiva no município de Maceió. As autoras sinalizam, também, que “[...] indubitavelmente, a participação direta e efetiva da sociedade em sessões públicas [...] deu uma maior representatividade ao documento e ouviu grupos que estão diretamente envolvidos na luta pelos direitos à educação do PAEE⁴ [...]” (BARBOSA; FUMES, 2018, p. 292). Porém, destaca-se ainda que, ao ano em que a resolução foi aprovada, não existia em Alagoas grupos de estudo e/ou pesquisa que tratassem diretamente de escolarização hospitalar.

A Resolução fundamentou-se em dispositivos legais das esferas federal, estadual e municipal acerca da educação especial e inclusiva, o que foi essencial para a sua organização. Conforme aponta Barbosa e Fumes (2018, p. 293), “[...] um avanço do documento é a menção à matrícula respeitando a idade cronológica do estudante, bem como a quantidade de estudantes PAEE em sala de aula comum [...]”, corroborando o princípio de universalização

⁴ Público-Alvo da Educação Especial.

do ensino presente nos planos nacional, estadual e municipal de educação.

Mantoan e Prieto (2006) salientam que a inclusão propõe uma desigualdade no tratamento dos sujeitos, no sentido de elaborar meios mais equitativos no acesso aos serviços educacionais. Nesse sentido, a Resolução nº 01/2016 – COMED Maceió, em seu capítulo X, define no art. 59 que:

Atendimento Escolar Hospitalar compreende **os atendimentos em Classe Hospitalar** e em tratamento domiciliar **de estudantes** público-alvo da Educação Especial, matriculados na Educação Básica, **internados em instituições hospitalares** mantidas pelo Estado de Alagoas (MACEIÓ, 2016, p. 17).

Para Ortiz e Freitas (2005, p. 50), “[...] falar em educação em contexto hospitalar é fortalecer a individualidade do paciente, [...] a partilha de interesses, brincadeiras e afetos, [...] garantir seus direitos preservados em lei [...]”. Além disso, de acordo com Assis (2009, p. 29), a classe hospitalar

visa assegurar a manutenção dos vínculos escolares proporcionando a continuidade ou mesmo o início dos estudos e oferecendo condições necessárias de participação nas atividades para crianças e jovens que estejam com problemas de saúde temporários ou permanentes.

A Resolução nº 01 complementa, ainda, no art. 64, que “[...] a responsabilidade pelo acompanhamento, orientação, controle e registro da frequência dos professores, autorizados para atuarem nas Classes Hospitalares e no Atendimento Pedagógico Domiciliar, é de competência do Departamento de Educação Especial [...]” (MACEIÓ, 2016, p. 17-18). No entanto, a própria Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, declarou, à época da coleta dos dados, não haver nenhum tipo de acompanhamento ou orientação para estudantes matriculados que se encontram em situação de internação hospitalar, bem como não consta nenhum dado estatístico acerca de alunos afastados da escola por problemas de saúde.

A Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação Especial, declarou estar em construção um Plano de Atendimento Hospitalar que iria servir como parâmetro para o atendimento pedagógico hospitalar aos estudantes da rede municipal de ensino. Porém, até o término da pesquisa, o referido plano não estava disponibilizado.

A Educação Inclusiva, categoria escolhida para a análise, aparece 9 (nove) vezes no texto da Resolução 01/2016, sendo contextualizada, em maior parte, no sentido de promover uma escola e uma sociedade inclusiva. Nesse cenário, é preciso garantir que tanto as escolas quanto a sociedade se constituam enquanto espaços de aprendizagem, buscando garantir que estes espaços se tornem também inclusivos, fazendo com que a educação inclusiva seja reconhecida e valorizada, para que a diversidade humana integre prestígio e respeito, fazendo com que os sujeitos não sejam considerados pelas suas limitações, mas pelas suas capacidades.

A Resolução nº 01/2016 torna-se omissa quando não possibilita que crianças e adolescentes exerçam seu direito à educação e à escolarização ainda que estejam hospitalizados, tendo em vista que o município de Maceió não dispõe de Classes Hospitalares (LIMA, 2019). Dessa forma, a referida resolução legitima o que Mantoan e Prieto (2006) denunciam e conceituam como direito meramente ilustrativo. Enquanto “[...] algumas prefeituras criaram formas de atendimento educacional especializado [...] algumas estão apenas matriculando esses alunos em sua rede de ensino e ainda há as que desativaram alguns serviços prestados [...]” (MANTOAN; PRIETO, 2019, p. 51). É preciso denunciar ações que reproduzem o descompromisso do poder público em não fiscalizar o sistema educacional como um todo.

4. Considerações finais

A partir dos novos instrumentos de acesso ao direito, fomentados a partir de inúmeras reformas jurídicas em âmbitos nacional e internacional, a universalização do acesso ao direito

inaugura uma medida de combate às desigualdades sociais. o apoio do judiciário nesse processo passa a ser fundamental, deixando de ser compreendido como mera filantropia, conforme aponta Santos (2014).

A regulação social do sistema capitalista permite que a inclusão e a exclusão andem juntas, para que haja o controle e a manutenção dos processos de capitalização do ser humano. Em outras palavras, ao passo que esse sistema permite e democratiza o acesso ao direito à educação para todos, conforme sugerem as Cartas Magnas dos países, ele também provoca a exclusão, uma vez que a emancipação pessoal e econômica nesse tipo de sociedade precisa ser controlada – ou seja, é de todos, mas não para todos.

Essas questões levam-nos a compreender as possíveis razões pelas quais o Estado brasileiro não se preocupa, de forma democrática, com a efetivação dos direitos positivados na Constituição Federal de 1988.

Essas reflexões permitem compreender que, no caso de Maceió, apesar da Resolução nº 01/2016 COMED garantir a universalização da educação especial e inclusiva, essa está restrita apenas àqueles que estão dentro da educação especial: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Desconsideram-se os demais sujeitos que necessitam de escolarização nos moldes de um atendimento educacional específico, como as crianças e os adolescentes internados para tratamento de saúde em unidades hospitalares.

As crianças internadas por motivos de saúde, na lógica estatal, fazem com que o Estado gaste mais do que lucre. O lucro é essencial para a manutenção do sistema. A escolarização hospitalar passa a ser mais um gasto para o Estado, porque este entende que a educação deve ser feita única e exclusivamente na escola regular, pois é lá que esses sujeitos aprenderão a trabalhar, a gerar riqueza e lucro para o sistema, continuando o ciclo das desigualdades sociais dentro dos limites da pseudodemocracia do Estado de Direito.

O fato é que o direito à educação, positivado na Constituição Federal de 1988 e, anteriormente, garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assegura que todos – sem exceção – têm direito a educar-se; que todos – sem exceção – também têm direito ao tratamento de saúde; que todos – sem exceção – tenham a dignidade humana respeitada. Dessa forma, salienta-se que uma “educação inclusiva” que exclui alunos hospitalizados e que condena a classe hospitalar a uma “classe especial”, segregadora, não é inclusiva.

Pelo exposto, a escolarização hospitalar no município de Maceió parece ser utópica, quando se refere à efetivação de direitos das minorias em um sistema capitalista, pois desconsidera que crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar ou tratamento de saúde em âmbito domiciliar também são sujeitos de direitos. Apesar de haver inúmeras barreiras para que esse direito seja efetivado, é preciso romper com a ideia do “nunca” e abrir espaço para o “esperançar”, com vistas a estimular uma sociedade que, ao menos, minimize as desigualdades sociais por meio do princípio de equidade.

Referências

- ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação. Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. *Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE)*.
- ASSIS, Walkíria de. *Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Educação especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, dez. 2018.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017.
- CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, jul. 2016.
- FONSECA, Eneida Simões. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n. 1, 19 ago. 2015.
- GUIMARÃES, Torrieri. *Dicionário de termos médicos e de enfermagem*. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2002.
- MACEIÓ. Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015. *Plano Municipal de Educação*. Maceió, 2015.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação – COMED. *Resolução nº 01 de janeiro de 2016*. Maceió, AL, 2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MATOS, Carlos Vagner da Silva. Um panorama da “solidez” do direito à educação na Constituição Brasileira e da “fluidez” do Plano Nacional de Educação e dos direitos sociais. *Estudos IAT*, Salvador, v. 4, ed. 2, p. 343-353, set. 2019.
- OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. *Políticas públicas de educação inclusiva & formação de professores: debatendo a Classe/Escola*

Hospitalar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. *Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. *O currículo na classe hospitalar: memória e perspectivas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016.

PACHECO, Mirta Cristina Pereira. *A Escolarização hospitalar e a formação de professores na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba no período de 1988 a 2015*. Dissertação de mestrado. Curitiba. PUCPR, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra Proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

PERMANÊNCIA E CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES NA EJA: ENREDAMENTOS

Marinaide Freitas
Ana Luisa Tenório dos Santos
Andresso Marques Torres

1. Introdução

Neste texto, propomos uma reflexão sobre dois objetos de pesquisa – permanência escolar e culturas organizacionais escolares na EJA –, que têm mobilizado os membros do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal /CNPq) nos últimos sete anos (2015-2022), de modo que os desdobramentos destes vêm se dando ao longo do tempo, por meio de Redes Rizomáticas de Investigações – referidas adiante–, realizadas em colaboração com pesquisadores nacionais e internacionais, a fim de circunscrever os objetos em suas múltiplas e complexas dimensões epistêmicas.

Por se constituir, este capítulo, numa reflexão sobre os percursos investigativos de um determinado Grupo, é importante situar as condições internas e externas que circunscrevem a produção do conhecimento nesse âmbito, no sentido de sublinhar os condicionantes e as lógicas que demandam e mobilizam as investigações em torno dos objetos referidos. Nesse sentido, inicialmente cabe destacar, de forma resumida, que o Multieja se constitui em um Grupo cujas pesquisas têm se caracterizado como movimento contra hegemônico, sobretudo pela posição a favor dos oprimidos, ou como dizia Freire (1987), dos esfarrapados do mundo.

Em balanço realizado em pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ufal), concluiu-se que a

produção do conhecimento em Educação de Jovens e Adultos, entre teses e dissertações, no PPGE/Ufal, representava 7,3% do total (540) de trabalhos defendidos em 17 anos do referido Programa; em números absolutos, chegava-se a 39 produções. Em dados atualizados, esse número alcança 42 investigações concluídas. Do quantitativo de produções destacadas, observou-se que 21 (vinte e uma) foram defendidas no Multieja, sendo 12 dissertações e 9 teses, num período que compreende a trajetória de mais de 10 anos do Grupo.

Em 2019, em comemoração aos seus 10 anos de atividades, foram realizadas uma série de palestras temáticas abordando resultados das investigações concluídas, enfatizando, também, o tratamento dado aos achados, seja em publicações de artigos, capítulos, livros, dentre outros. Nesse período, consideraram-se os caminhos investigativos trilhados pelo Grupo, de modo que se percebeu a necessidade de construção de lugares epistêmicos que referendassem o movimento operado de entrecruzamento e interfaces científicas. Do processo de avaliação e reorganização das linhas de estudo, elaboraram-se as seguintes Redes/Raízes Investigativas: i) Educação e Linguagem; ii) História e Memória; iii) Currículos e Cotidianos escolares; iii) Permanência Escolar; iv) Culturas Organizacionais escolares; v) Educação Profissional (Proeja).

Nesse sentido, tal entendimento gerado deu lugar a um conjunto mais amplo de reflexões, em que os/as pesquisadores/pesquisadoras tiveram mais clareza quanto às elaborações teóricas realizadas – ou seja, de que as raízes alimentam um tronco específico em comum, a saber, a compreensão epistemológica da EJA enquanto um campo multidisciplinar que dá conta da modalidade educacional desenvolvida nos espaços institucionais, bem como do campo teórico, construído pelo movimento de pesquisadores/as nacionais e internacionais, a partir de objetos e fendas abertas ao proporem novas e potentes reflexões, fazendo com que se abram novas constelações analíticas.

Assim, os estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado que fazem seus estudos baseados nas referidas redes têm a possibilidade de conviver num espaço de intensas mobilizações do pensamento, fazendo com que reflitam, coletivamente, sobre seus objetos. A perspectiva de orientações coletivas tem sido referenciada com base nas postulações de Garcia e Alves (2002, p. 284), que defendem a necessidade do olhar do outro, na medida em que cada um “[...] contribui para a riqueza do bordado criado pelo coletivo no processo de bordar junto”. Tais características são incorporadas nas formas de viver o processo de estudos, conquanto o olhar de cada um, considerando suas diferenças, contribui para a construção da tessitura.

Com esse sentimento é que cada uma das redes acima citadas se hibridiza, construindo interfaces com outras. Assim, esse itinerário cinge maneiras de fazer pesquisas que possuam abordagens e técnicas distintas entre si. É comum, ainda, a experiência de outros membros já formados e que continuam a manter interlocuções com os que estão em processo formativo, de modo que esse diálogo enleia outra dinâmica formativa na qual a própria convivência torna-se espaço singular de aprendizagem, vislumbrado, por exemplo, nos modos de tecer contribuições nas produções, de maneira delicada e necessária.

Este texto está organizado em 2 partes principais, além da introdução. Na primeira, discutiremos a permanência escolar, destacando concepções e caminhos investigativos. Na segunda parte, refletiremos sobre as culturas organizacionais escolares, seguindo o mesmo fio narrativo.

2. Permanência Escolar: fios e tramas

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou

— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Retrato do artista quando coisa
Manoel de Barros⁵

A voz poética que ecoa da epígrafe mobiliza-nos em torno de uma questão muito cara aos estudos da permanência escolar: *a transformação*. Desde os primeiros versos, o sentido interposto é o de que o *artista* (pesquisador), ao *coisar* (pesquisar), provoca uma constante inquietação em relação ao próprio modo de encarar tais *coisas*, que podem lhe imputar a repetição. Não se reconhecer incompleto, por exemplo, faria com que se fizessem sempre as mesmas e repetidas imagens – seguindo os mesmos caminhos, à revelia de outras possibilidades. O uso da metáfora – *renovar o homem usando borboletas* – é uma clara demonstração das fases, bem como das mudanças que precisamos reconhecer e operar enquanto sujeitos conscientes do inacabamento.

Nesse sentido, o Multieja se constitui como sujeito coletivo⁶ que vem operando movido pelo sentimento de que as formulações teóricas que tentam explicar a experiência dos sujeitos com a escola não podem se dar mediante as lentes que enxergam apenas o “fracasso escolar”. Há, portanto, a necessidade de nos

⁵ BARROS, Manoel. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

⁶ Que diante dos conflitos atua construindo coletivamente formas de sociabilidade por meio de relações de solidariedade e empatia, na busca do conhecimento.

transfigurarmos em *outros/outras*, no que se refere ao pensar de que maneira os sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados permanecem estudando, mesmo considerando todas as intempéries possíveis. Esse olhar, necessariamente, fez-nos coerente com o princípio de que as pessoas realizam seus movimentos de idas e voltas, perseguindo o desejo de concluir os estudos, compreendendo que “evadir, não é a imagem espelhada de permanecer” (TINTO, 2006, p. 06).

Concordamos que os estudos sobre a evasão e “fracasso escolar” não conseguem, em sua dizibilidade, tratar de forma ética e estética o fenômeno escolar. Tomando-os mais como “obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 1996), do que propriamente como “atos epistemológicos”, é que temos enveredado pela concepção que pensa a experiência escolar como acontecimento pedagógico singular, co-construído por uma rede de diálogos trançados nos cotidianos escolares, os quais, como diz Ferraço (2008), não são lugares de repetições, nem de obviedades, mas sim locais que enredam diferentes identidades.

Urge, nessa direção, reconhecer a permanência enquanto *experiência narrativa instituinte*, alicerçada em bases familiares, pedagógicas, culturais e sociais tecidas e emaranhadas nos movimentos cotidianos, permeados por lógicas próprias, reinventivas e sub-reptícias, enredadas pelos sujeitos ordinários-errantes, coerentemente com seus diversos e plurais contextos de vida-formação.

O movimento dinâmico-dialético da agenda de pesquisa concluída e em andamento no Multieja, que trata especificamente dessa raiz, dá conta de uma pluralidade de estudos que abrangem diferentes contextos pedagógicos, sobretudo na Educação Profissional, destacadamente, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a exemplo de Cardoso (2016), Lira (2019), Gomes (2021) Silva; Freitas (2022). Os contextos em que tais pesquisas foram encaminhadas vão desde o litoral, ao sertão do Estado de Alagoas. Além dessa vertente, há outras

veredas que se formam a partir das interfaces e imbricamentos operados entre as redes, como é o caso das pesquisas que focalizam a história e memória da EJA no que se refere à construção de percursos de permanência, a exemplo de Torres (2020).

Nesse sentido, a concepção de permanência presente em cada estudo referido é a de que esta se configura enquanto um desafio difícil, embora explicitamente possível, que não depende exclusivamente de o sujeito querer estudar, mas envolve um conjunto de situações que reverberam em suas trajetórias. São exemplos disso o acolhimento pedagógico, os recursos materiais e os currículos *pensadospraticados* que permitam, por meio da horizontalidade dos saberes dos sujeitos – *educando(a)educador* –, romper com a repetição de conteúdo, que tem por base a educação bancária (FREIRE, 1987). Logicamente, tais fatores não podem ser dissociados do diálogo em contexto mais amplo, qual seja o *dentrofora* do ambiente escolar

Tais pressupostos vêm sendo alinhavados a partir do diálogo com autores brasileiros que também têm se preocupado com esse fenômeno, a exemplo de Carmo e Carmo (2014), que inauguram tal agenda de pesquisa, buscando aliados e anunciando a emergência das pesquisas que tomam como objeto a permanência, denunciando, ao mesmo tempo, os estudos que focalizam a evasão. Esta, por sua vez, vem sendo compreendida por nós como parte das teorias da negação, ou seja, insistem na ideia de que os sujeitos, neste caso, das classes populares, *não* possuem “capacidades” que os possibilitem aprender na escola e, por isso, fracassam.

Nessa perspectiva, o importante estudo de Patto (1998) dá conta de pensar esse fenômeno da história da educação brasileira, em que o campo médico e psicológico tivera ampla atuação, diagnosticando problemas de aprendizagens com tendência à medicalização, ou mesmo a conclusão de que determinada criança não conseguiria aprender, por ser “dura da cabeça”. Em outras palavras estavam inseridos em casos patológicos. Desse modo, a autora sintetiza dizendo:

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os ‘duros da cabeça’ ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 1990, p. 41).

Observa-se, portanto, que a vertente de análise privilegiava os fatores genéticos, vistos como hereditários e, por isso, não passíveis de mudanças. Desconsideravam-se, assim, todos os condicionantes sociais, as fortes desigualdades, as condições de empobrecimento das pessoas, o sucateamento das escolas, dentre outros. Infere-se, com isso, que a tese sustentada pelos estudos preocupados com o “fracasso escolar”, sobretudo na segunda metade do século XX, não conseguem enxergar além dos fatores orgânicos, ao passo que ignoram a trama concreta da vida.

Em contraposição a essa perspectiva teórica, o anúncio ao qual nos referimos acima, feito no ano de 2014, e que se desenrola atualmente (2022), sustenta que a permanência é um objeto verdadeiro, uma vez que considera o processo de acesso e seu desenvolvimento, culminando na transformação dos sujeitos (REIS, 2016). Por isso, ao estudarmos esse “correspondente desejável” (CARMO, G.; CARMO, C., 2014), estamos, também, defendendo o direito à educação, tendo em vista que o princípio do acesso é a permanência, e não a “evasão”.

Destarte, o que os estudos têm mostrado é uma disparidade nas instituições, especificamente no entendimento das categorias aludidas, de modo que a cultura que ainda predomina é a da “evasão”. Por isso, dogmaticamente, ao fazer referência aos estudantes da EJA, o discurso pedagógico é determinista, quando diz que os sujeitos não ficarão por muito tempo, ocasionando um completo silenciamento dessa questão nos cotidianos escolares, engendrando um sentido pejorativo.

O que se observa é uma culpabilização exclusiva do sujeito, responsabilizando-o tanto pelo seu sucesso, quanto pelo seu fracasso. A hipótese que se apresentava para nós, comprovada em pesquisa (SANTOS, 2020), é a de que a produção das culturas organizacionais escolares corrobora para a não construção de um espaço de diálogo na escola, fato que contribui para o silenciamento dos/das professores/professoras e seu consequente isolamento.

3. Culturas organizacionais escolares

Os estudos em torno das culturas organizacionais escolares, ancorados nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo Multieja, vêm apontando reflexões e compreensões que contribuem para o repensar das realidades vivenciadas por professores/as, bem como por jovens, adultos e idosos nos contextos da EJA.

Pesquisadores como Marinho (2014), Torres (2008), Santos Guerra (2001) e Hargreaves (1998) apontam, por diferentes perspectivas e focos de análises, que culturas organizacionais escolares estão imbricadas em processos complexos vivenciados nas organizações por meio de conteúdos, formas, modos e saberes dos sujeitos nas instituições escolares e seus desdobramentos. Estes trazem implicações para o trabalho dos/as professores/as, para as interações entre estes sujeitos, potenciando a cultura de isolamento e individualismo; o *apartheid* organizacional e profissional; e a colaboração em enclaves pedagógicos, categorias trabalhadas no âmbito do Grupo Multieja, identificadas ao longo das pesquisas desenvolvidas desde 2015.

Nesse percurso, passamos a compreender a escola como o espaço permeado por diversas culturas que se cruzam a partir de diferentes sujeitos – professores/as, estudantes, gestores e outros atores da escola e da comunidade (SILVA, 2006). Nesse contexto de criação e recriação, os atores agem e reagem aos mecanismos estruturados – “processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola” (SILVA, 2006, p. 203) em funcionamento.

É importante ressaltar que “a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social” (SANTOS GUERRA, 2001, p. 194). Nesse sentido, a cultura é uma invenção humana que, em interação na escola, para Marinho e Freitas (2016, p. 162), ocorre por meio das diversas culturas renovadas nos contextos escolares. Essas culturas estão costuradas numa “rede intercultural que se (re)conecta, constantemente, por meio de vários canais comunicacionais formais e informais, conscientes e inconscientes” (MARINHO; FREITAS, 2016, p. 162) implicando nas relações entre os sujeitos em suas ações cotidianas.

Na ótica de Santos Guerra (2001, p. 193), a cultura forjar-se como um conjunto de significados construídos e partilhados na organização a partir de “padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grupo de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem”.

Na mesma linha de análise, Torres (2008) aponta que, através da cultura organizacional escolar, é possível compreender o funcionamento das organizações e das especificidades culturais por envolver relação entre estrutura e sujeitos, culturas estabelecidas entre o exterior e o interior do campo organizacional, sendo a escola um espaço de mediação entre culturas emergentes de diversos campos culturais, ou “sedimentos culturais”.

Nesse “entreposto cultural” (TORRES, 2008), tomam formas processos que reerguem as próprias culturas existentes na escola, de modo que a cultura organizacional se lança aos complexos comportamentos implícitos dos sujeitos, refletindo na produção de sentidos manifesta em suas maneiras de agir, engendrando construções de identidades próprias em cada instituição.

A esse respeito, Santos Guerra (2001, p. 184) destaca que, nas relações e práticas cotidianas existentes na escola, encontram-se ainda os mecanismos organizativos da natureza do poder, que “instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e

significados por meio de crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas”. Esse poder, que ora atua como o “poder legal [...] como a capacidade de interferir nas condutas”, ora como o “poder educativo [...] actuar sobre os mecanismos internos de convencimento e autodecisão”, constitui-se como um poder oculto, intimidando o/a professor/a em sua prática e revelando-se contraposto às individualidades.

Essa dicotomia entre cultura e relações de poder influencia o funcionamento da organização, incidindo na organização comunicativa, na diversidade cultural existente na escola, nas relações de respeito, nas relações de compartilhamento com o entorno escolar, na gestão e nos demais sujeitos, trazendo implicações ao trabalho docente (LOUIS; LEE, 2016).

Essas reflexões em torno das culturas organizacionais escolares nos inquietam, como aponta Marinho (2014, p.214), a “desocultar o *icerberg* cultural organizacional, ou seja, conhecer as percepções, crenças e valores” nas relações desenvolvidas no cotidiano da escola e manifestas por meio da cultura profissional docente.

No “desocultar o *icerberg* cultural organizacional”, em sua pesquisa, Brasileiro⁷ (2019, p. 85) afirmou que “a ação e os saberes dos professores podem ser melhor compreendidos tendo por base a cultura organizacional e a cultura profissional, que constroem e desenvolvem cotidianamente no seu contexto de trabalho”. A pesquisadora apontou, ainda, que culturas individualistas manifestas nas práticas cotidianas pelos/as professores/as resultam da ausência de *temposespaços* para o planejamento das práticas pedagógicas. Além disso, a sobrecarga/intensificação do trabalho docente são fatores que reforçam a perspectiva do isolamento profissional e do individualismo.

⁷ BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à prática pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

Por conta da ausência de *espaçostempos* que inviabilizam, também, os encontros pedagógicos, sejam por cargas horárias diversas e/ou por serem atuantes em outras escolas, a maioria sai de uma instituição e se dirige imediatamente a outra, resultando em situações nas quais os/as professores/as precisam desenvolver suas atividades sem apoio ou colaboração dos colegas, lecionando, planejando e trabalhando sozinhos (MARINHO, 2014; HARGREAVES, 1998).

Oliveira⁸ (2019) apontou no movimento de pesquisa que práticas pedagógicas legitimadas por uma cultura organizacional arbitrária e legalista contribuem, dentre outros fatores, para a manutenção da desvalorização da profissão docente. Apontou, ainda, a ausência de práticas cotidianas e coletivas que contribuíssem para o pensar e fazer – *teoriaprática*, tempo de formação e ação. Caracterizando-se, nesse caso, o *apartheid* organizacional e profissional, traz à tona situações que denotam o perverso e, com ele, a incorporação, muitas vezes inconsciente, de padrões, atitudes, práticas, crenças, mitos e valores, construídos e vivenciados cotidianamente, porém, sem fundamentos, embora definam características quanto à identidade e ação profissional (MARINHO; FREITAS, 2018).

É nessa rede de entrelaçamentos institucionais e situacionais que se encontra a cultura organizacional enraizada no cotidiano, costurando-se por diversas maneiras, muitas vezes perversas, silenciosas e imperceptíveis e, nesse sentido, de difícil confronto. Por perverso, Santos Guerra (2001), define todos os fatores visíveis e invisíveis, internos e externos, instalados na cultura escolar, com conotação de legalidade e, por isso, interferindo na ação dos sujeitos.

⁸ OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. (ENTRE)LAÇOS TEORIA PRÁTICA – uma análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

O perverso escolar (SANTOS GUERRA, 2001, p. 17), é “institucional”, “coerente”, “racional”, “positivo”, “um estado de coisas que se instala no funcionamento do cotidiano da instituição escolar”. Caracteriza-se pela ordem fundada em normas, regras e modelos construídos com base em um processo contínuo e gradual. Podemos exemplificar e refletir o perverso escolar quando se materializam discursos sobre “fracasso escolar”, bem como ações que resultam na precarização do trabalho docente.

As pesquisas dessa raiz investigativa têm demonstrado que as culturas organizacionais escolares incidem no trabalho docente, impossibilitando-o de criar redes de diálogos e colaborações mútuas que possibilitem enfrentar melhor as dificuldades que emergem nas situações do cotidiano. Mesmo quando se apresentam por uma cultura de colaboração em enclaves pedagógicos, predominam atitudes docentes de divisão e separação em grupos.

Outra pesquisa em andamento (SANTOS, 2022)⁹ mergulha no movimento investigativo das culturas escolares e profissionais docentes que implicam ações hegemônicas ou contra hegemônicas, tendo a hipótese de que transformações orientadas pelo desejo de colaboração – contra fatores globais de políticas centralizadoras, que seguem estruturas homogeneizadoras –, impulsionem os sujeitos escolares para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho em conjunto, imbuídos de espontaneidade e relações de cooperação para a melhoria dos processos educativos.

Estudos em torno das culturas organizacionais escolares e da permanência escolar corroboram para compreendermos os profissionais docentes e sua relação com as culturas e com os demais atores da escola, além de ser compromisso histórico e político refletirmos sobre as condições reais/matérias/emocionais

⁹ Pesquisa em andamento, no curso de doutorado em educação da Ufal, desenvolvida por Ana Luísa Santos: *As culturas organizacionais escolares da EJA e o germ inficcioso: movimento hegemônico e contra-hegemônico*.

vivenciadas pelos/as docentes e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

4. Considerações finais

Este capítulo buscou narrar a agenda de pesquisa concluída e em andamento de duas raízes epistemológicas – permanência escolar e Culturas Organizacionais escolares –, as quais vêm sendo estudadas e aprofundadas pelo Grupo Multieja desde o ano de 2015, por meio de investigações nos âmbitos de Iniciação Científica (PIBIC), Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses e relatórios de pós-doutorados. Situou o movimento de continuidade que caracteriza os trabalhos do referido Grupo, dando conta de uma agenda que circunscreve 5 raízes investigativas entrecruzadas de modo a formar um mosaico científico coerentemente orientado pelos princípios políticos e educacionais que mobilizam os pesquisadores das citadas redes.

Nesse sentido, foi possível observar, a partir dos resultados de pesquisa apresentados, que as duas raízes dialogam entre si, demonstrando o tênue caminho trilhado pelos/pelas docentes no contexto escolar para conseguirem construir redes de atuação colaborativas, sendo este o correspondente desejável em direção a uma política afirmativa de permanência estudantil. Esta, por sua vez, precisa ser compreendida como um *continuum* estruturado por meio do coletivo escolar, conjuntamente com as políticas públicas.

Enquanto a permanência se configura como um acontecimento pedagógico que sintetiza as experiências dos diversos sujeitos, as culturas organizacionais, em comum, podem ser vistas como o enleio pluricultural que dá conta de ver a escola pelo avesso, tornando-a como espaço instituinte comprometido com: a democracia, no que se refere ao acesso e oportunidades de permanecer; e a inclusão, sobretudo quando pensada sobre a ótica do conviver com a diferença, tendo como referência a humanidade que nos iguala.

Não se pode esquecer, diante dos promissores debates travados nos meios acadêmicos e escolares, de que a cultura da evasão, do silenciamento e do isolamento ainda tem muita força, dadas as condições políticas pelas quais vivem e sobrevivem os/as docentes e os/as estudantes. Porém, não se pode afirmar ser única prática que sobressalta nos cotidianos escolares. Precisamos “ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos¹⁰” (EVARISTO, 2019) para perceber a contra-hegemonia, as vanguardas, os sobressaltos e as vozes que se levantam contra a força da opressão instituída, bem como do discurso que nega as subjetividades, as culturas e os modos de ser e viver dos sujeitos.

A escola vive e tem promovido um amplo e poderoso debate sobre o que ocorre para além dos seus muros, fato que tem oportunizado que os sujeitos participem, verdadeiramente, da sua construção. As dinâmicas contemporâneas, porém, tem exigido uma atuação cada vez mais comprometida com as culturas e a diferença, de modo que a permanência escolar, quando desdobrada a partir desse ponto de vista, tem relação com o respeito, o acolhimento e a aprendizagem construída nas redes escolares cotidianas.

Refazer os passos é preciso. Viver é traduzir as rotas e, sendo assim, a formação dos novos pesquisadores tem buscado a compreensão de questões ainda não aventadas nos estudos anteriores, de modo que os novos flancos abriguem uma série de questões que buscam discutir a relação entre as culturas organizacionais e seus impactos na construção da permanência na educação, tanto dos estudantes, quanto dos/das docentes.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

¹⁰ EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas: da profissionalização à prática pedagógica*. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

CARMO, Gerson Tavares.; CARMO, Cyntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 22, v. 63, 2014.

CARDOSO, Vanda Figueredo. *Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em Cozinha*. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em Educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. *Aprendizagens cotidianas com pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertação*. São Paulo/Florianópolis: Cortez Editora/Editora da UFSC, 2002.

GOMES, Maria de Fátima Amorim. *Permanência escolar na educação de Jovens e Adultos: in(re)sistência pelo direito à educação*. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Ltda. 1998.

LIRA, Iolita Marques. *Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do Ifal: experiências na educação de jovens e adultos do*

Ifal. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LOUIS, Karen Seashore; LEE, Moosung. Moosung. Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 27, n. 4, p. 534-556, 2016.

MARINHO, Paulo. *A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar*. Tese de doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teóricoepistemológicos. In: FREITAS, M. (Orgs.). *Educação continuada, currículo e práticas culturais*. v. 1, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016, p. 159-169.

MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. A (re)produção da cultura docente na cultura escolar. v. 24, *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 2018.

OLIVEIRA, Irailde Correia de Souza. *Formação docente: (entre)laços teoria prática – uma análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Ufal*. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

REIS, Dyane. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SANTOS, Ana Luísa Tenório dos. *As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS GUERRA, Miguel. Angel. *Entres bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O continuum das pesquisas sobre permanência escolar: movimentos para a resistência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, p. 03, 2022.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TINTO, Vicente. *Research and practice of student retention: what next?* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 2006.

TORRES, Andressa Marques. *O Programa de Educação Integrada no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos "anônimos"*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, nº. 1, p. 59-81, 2008.

A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Eduardo Leite de Oliveira Santos
Lana Lisiêr de Lima Palmeira

1. Introdução

Ao longo dos anos, a educação no Brasil sofreu mudanças enigmáticas em relação às políticas públicas, a saber: o currículo com inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as avaliações em larga escala com ênfase nas habilidades e conteúdos que o estudante deve adquirir ao longo da vida escolar, dando mecanismos para obtenção do Índice da Educação Básica (IDEB), a criação do Novo Ensino Médio, o uso de metodologias ativas no ensino e aprendizagem, dentre outras.

Dessa maneira, as políticas tendem a resultar em novos objetivos para a educação nacional. Em meio a vários princípios que norteiam a educação brasileira está a gestão democrática, implementada através da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, promulgada em 1996. A partir disso, houve uma nova visão da administração escolar, com críticas ao seu modelo tecnocrático.

Pode-se dizer que o grande avanço do sistema escolar brasileiro e da legislação educacional foi a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio gratuito oferecido por estados e municípios, a qual está exposta nos documentos oficiais. Além disso, a oferta e o compromisso escolar tornaram-se não só uma obrigação dos pais e um direito das crianças e jovens, mas também uma obrigação e dever do Estado. Tal obrigação estatal aparece nas condições de educação, de acesso às escolas e de residência

permanente nelas. No entanto, isso não é verdade para todos os alunos, uma vez que nem todos podem frequentar a escola e nem todos com acesso estão lá. Ademais, a escolarização nos três níveis (Ensino Fundamental, Médio e Superior) ainda não é uma expectativa ou meta dos jovens em idade escolar.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva de vários segmentos da sociedade: pais, alunos, professores, funcionários etc. Há a necessidade da participação coletiva, bem como de discussão para a tomada de decisões, fazendo com que a escola seja um espaço aberto ao diálogo. No entanto, a gestão democrática foi implementada no Brasil após sucessivos movimentos de lutas em busca de uma educação de qualidade e que deixasse de corresponder aos anseios autoritários, perfazendo um processo de redemocratização e de maior participação popular.

Refletir sobre os avanços presentes no texto Constitucional faz a sociedade brasileira lembrar períodos imperiosos pelos quais o país passou no século passado: o regime militar (1964 a 1985), que trouxe consequências também para a educação brasileira, havendo a perda do crescimento intelectual dos alunos, uma vez que não podia se politizar e nem exercer a autonomia e liberdade de expressão. Graças à participação democrática e ativa dos movimentos grevistas e do movimento “Diretas Já”, o envolvimento da população pedia a queda desse regime autoritário e centralizador.

Com base nessa evolução, percebe-se a influência do novo modelo democrático em vigência, a partir da Constituição Federal de 1988, insculpido no Artigo 206, inciso VI, e a partir LDBEN, nos termos do Artigo 3º, inciso VIII, defendendo a participação da sociedade dentro da escola pública.

Diante do exposto, o presente estudo apresentará uma discussão acerca da Educação como direito inerente ao ser humano, que, mesmo assim, é violado constantemente quando não é assegurado de forma adequada. Além disso, apresentará uma discussão acerca da Gestão Democrática e de sua forma de

implementação no Brasil, trazendo esse conceito a partir dos principais documentos oficiais.

2. A gestão democrática no Brasil: caminhos e percursos

Serão analisadas, aqui, algumas considerações acerca da Educação como direito humano essencial a toda e qualquer pessoa, ao tempo em que intentaremos fazer um breve retrospecto da Gestão Democrática no Brasil e de sua implementação, a partir dos documentos oficiais, como: Constituição Federal de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/06) e do Plano Nacional de Educação. Além disso, será feita uma discussão acerca do papel do gestor escolar frente à sua atuação, mediante a gestão democrática, admitindo-se, por via de consequência, que uma escolha dos dirigentes sem a participação da comunidade escolar implica um retrocesso à gestão democrática, implantada por meio de muitas lutas e conquistas.

2.1 A Educação como um Direito Humano fundamental: reflexões acerca do impasse entre o normatizado e a realidade concreta¹

Desde a chegada dos jesuítas, a educação brasileira sofre mudanças significativas; entretanto, muitos problemas ainda persistem atualmente. A educação trazida pelos padres jesuítas, lá pelos anos de 1500, tinha a missão de ensinar os indígenas a ler e a escrever, além de impor a cultura da fé cristã ao indígena brasileiro. O Padre José de Anchieta utilizava estratégias educacionais para alfabetizar os nativos, como o teatro, a música e a literatura, perfazendo-se como um grande destaque na educação do Brasil. No entanto, esse feito tinha um objetivo: introduzir a Língua

¹ A educação como um direito humano fundamental: reflexões acerca do impasse entre o normatizado e a realidade concreta, link: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/799>.

Portuguesa aos nossos nativos, para que Portugal pudesse ter acesso às nossas riquezas.

Os jesuítas permaneceram no Brasil a serviço da educação. Desenvolveram o processo de alfabetização e de catequização a fim de corresponder à corte portuguesa. Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, a educação precisou ter estrutura para dar suporte à nova administração. Ainda assim, o ensino não era prioridade para o Estado, uma vez que colocaria em risco o próprio governo, pois as pessoas teriam o ensino e saberiam lutar pelos seus direitos.

A Proclamação da República em 1889 trouxe avanços educacionais, uma vez que havia a necessidade de preparação intelectual da população que era ocupante da administração pública e do setor privado. Vê-se, então, que se evidencia a desigualdade educacional no país: escolas construídas a fim de atender aos anseios dos filhos dos fazendeiros ricos, enquanto a educação acontece para quem detinha dinheiro e poder. A população pobre não possuía esse direito, e não existia normativa legal para assegurar tal ação. Logo, a educação no Brasil iniciou com o desrespeito às diferenças culturais e o privilégio de alguns sobre os outros, sendo um instrumento de ascensão social.

Como ilustra Saviani (2013, p. 2):

[...] as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, alguns investimentos foram feitos no país, inclusive na área da educação; todavia, as desigualdades ainda permaneciam. A corte portuguesa impulsionou a criação do ensino superior com tinha o foco

na educação dos filhos dos burgueses, expandindo o privilégio da classe dominante.

A Constituição de 1824, conhecida como Imperial, garantia no artigo 179 “a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Além disso, apresentava “colégios e universidades onde eram ensinadas ciências, letras e artes”. No entanto, pode-se notar que o direito à educação nesse documento era excludente, pois somente as pessoas consideradas cidadãos brasileiros poderiam dele desfrutar. A própria Constituição não considerava os escravos como cidadãos, embora fossem grande maioria da população naquela época.

A Constituição de 1891, conhecida como republicana, especificou a competência em relação à legislação educacional para os estados e municípios. Era de responsabilidade da União o ensino superior, enquanto os estados eram responsáveis pelo ensino secundário e primário.

Em 1930, houve uma grande revolução no campo educacional. Destaca-se a criação do Ministério da Educação em 1931, bem como das secretarias de estado da educação em 1932. Observamos a função normativa do governo a partir de agora e a execução de políticas públicas para o campo educacional. A nova Constituição de 1934 passou a reconhecer a educação como um direito de todos, sendo dever da família e do poder público assegurá-la.

²Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana” (BRASIL, 1934, p. 17).

² Texto integral da lei, por isso nota-se o português arcaico. Acesso http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

Em 1937, surge mais uma Constituição. Porém, os avanços tardios que vimos até agora vão sofrer um retrocesso, pois a educação foi tida na configuração de um valor econômico, e não social como a anterior. Então, não houve a preocupação com o ensino público, e o Estado não estava nem um pouco preocupado em oferecer educação de qualidade e gratuita às classes pobres. Silva e Souza (2018) acrescenta que se pretendia, contrariamente, evidenciar o caráter dual da educação, em que, para a classe dominante, estava destinado o ensino público ou particular; ao povo marginalizado, deveria ser destinado apenas o ensino profissionalizante.

Em 1946, tem-se a publicação de outro texto constitucional após o fim do Estado Novo. Há a retomada das garantias publicadas no texto de 1934, além da criação dos sistemas de ensino e vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação.

O Art. 168. da legislação do ensino adotará os seguintes princípios³:

[...] II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...]” (BRASIL 1946, p. 39).

Em 1967, durante o regime militar, a nova Constituição apresenta retrocessos em relação ao ensino público, fortalecendo o ensino particular e substituindo o ensino público por bolsas de estudo nas instituições privadas. Houve a oficialização do ensino profissionalizante, acompanhado do tecnicismo pedagógico, no

³ Acesso http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm 15 de fevereiro de 2022.

ensejo de preparar mão de obra qualificada e atender às necessidades do mercado de trabalho. A educação nesse período teve a missão de transformar as pessoas em objetos de trabalho e de lucro, além de não terem opinião ideológica e política, sendo seres passivos das imposições impostas socialmente.

Todavia, sabe-se que em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto resposta às inúmeras violências cometidas nos mais diversos segmentos durante período pós-guerra, contemplando, dentre outros assuntos, o direito à Educação.

No supracitado documento, mais precisamente em seu artigo 26, tem-se estabelecido que:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

Sendo o Brasil um dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nota-se haver maior articulação, ao menos no panorama legal, em tentar se enquadrar aos princípios ali insculpidos, o que vai impulsionar uma perspectiva de se pensar a Educação como contributo indispensável à formação humana, acessível a todos e todas, com padrões organizacionais aptos a trazer um cenário democrático.

2.1.1 A concepção de gestão escolar nos dispositivos legais

A Constituição de 1988 estabeleceu o Estado Democrático de Direito e ampliou o rol de direitos sociais, entre eles o direito à educação. A educação tem a missão de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, bem como seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, é abordada a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, corroborados em leis posteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996; o primeiro Plano Nacional de Educação, em 2001; e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, estabelecendo diretrizes curriculares de todo o Brasil visando a garantir uma escola de qualidade para os estudantes.

Partindo do pressuposto de Cury (2002), a palavra “gestão” provém do verbo latino *gerere*, que significa levar sobre si, gerar, executar, exercer. Entendemos, portanto, que a gestão é a ação de dirigir e administrar o planejamento, pautada na consolidação do envolvimento coletivo e pelo diálogo.

A gestão democrática pressupõe a participação essencial de vários segmentos da comunidade em que a escola está inserida: pais, professores, funcionários e alunos. Essa participação é necessária e muito importante para a efetivação do trabalho escolar, visto estar ligada à construção do projeto e de processos pedagógicos, bem como à tomada de decisões coletivamente.

Observa-se que a implementação da gestão democrática se deu paralelamente a um momento de toda a história da educação brasileira: a luta pela democracia, reprimida pela compulsão dos poderes. O processo de construção gestão democrática no Brasil teve início a partir da década de 80, com base legal na Constituição de 1988. Esta colocou como desafio para a educação subverter a lógica de uma escola conservadora para uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade, baseada em princípios humanísticos e democráticos. Na visão de Azevedo e Farias (2018), foi graças ao texto constitucional que se deu o alargamento de

muitas práticas democráticas na luta pelo direito à educação por todos e todas nesse país, engendrando avanços importantes nesses 30 anos.

Os profissionais da educação presentes na Carta de Goiânia em 1986, manifesto construído durante a IV Conferência Brasileira de Educação e que representou um momento de convergência para a mobilização em prol da democratização da educação pública, destacaram uma série de diretrizes para a construção do projeto defendido. O texto apresenta 21 princípios, dentre eles a temática da gestão, a qual delibera ser dever do Estado garantir políticas públicas educacionais através de colegiados democraticamente construídos. (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

A gestão democrática é reafirmada na LDEBEN (1996), cujo processo de construção, tramitação e aprovação também sofreu grandes turbulências (AZEVEDO; FARIAS, 2018). Isso se deu pelas práticas conservadoras que queriam impedir o avanço educacional.

Dessa forma, a gestão democrática apresenta uma concepção de sociedade que busca a coletividade populacional como princípio fundamental. Sobretudo, espera-se que essa democratização seja condição primordial para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilite a criação de vínculos entre a escola e a comunidade onde está inserida. É a própria LDEBEN no artigo 14 que regulamenta a participação desses atores da sociedade nas decisões e na articulação entre a escola e comunidade.

Na visão de Cury (2002), a gestão é a execução de uma administração concreta, expressando anseios de crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade democrática – até porque só se concebe a ideia de democracia diante de práticas representativas de tal conceito, que necessitam sair do prisma puramente conceitual para uma determinada efetividade. Nesse sentido, como ensina Werle:

Só se pode aprender democracia por meio de um fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua

qualidade democrática; aprendizagem conceitual e teórica da democracia te, na verdade, menos relevância nesse processo (2003, p. 24).

A Carta Magna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) dão subsídios legais para que haja uma educação de qualidade no país, assegurando a formação social do indivíduo e a construção do seu pensamento crítico, consciente e ideológico. O Artigo 208 da LDBEN ratifica o dever do Estado em garantir a educação, que será ofertada mediante:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998, p. 207).

Tanto quanto um direito, a educação é definida como um dever do Estado. Do Estado, as prerrogativas legais são garantidas em virtude de que as pessoas possam delas gozar. Como dever, são indicadas as obrigações de quem deve executá-la. Afinal, nas palavras de Cury (2007), a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é importante para a participação de todos nos espaços sociais e políticos.

Ainda que a CF de 1988 e a LDBEN de 1996 tragam legalmente o conceito de educação de qualidade, percebe-se não haver detalhamento ou uma explicitação de como seria tal

educação na prática. As garantias fundamentais para que ela aconteça são apresentadas através dos princípios gerais, deixando as particularidades a serem descritas em leis complementares.

Assim, a garantia da oferta de uma educação pública com qualidade pode apresentar-se como um enfrentamento complexo, não somente pela dificuldade em se definir, tanto na esfera normativa, como no cotidiano escolar, o que a constitui ou quais os indicadores que a caracterizam, mas, primordialmente, pela necessidade da proposição de políticas públicas que a efetivem e garantam (SANTOS E CABRAL, 2019, p. 3).

Dessa forma, é necessário que as escolas se detenham de uma tarefa importante para estruturar seu trabalho e obter a tão defendida educação de qualidade. Obviamente, as escolas possuem realidades escolares distintas e com problemáticas reais também diferentes, tendo-se, então, um ideal de qualidade árduo a ser conquistado.

O Brasil passou por reformas educacionais nas décadas de 80 e 90, em meio à política neoliberal. No que se refere à educação, essa política apresenta interferência nas políticas educacionais, sendo grandes as ameaças ao processo de democratização:

A política neoliberal começou a ser aplicada no Brasil efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Durante os anos 80, o país ofereceu resistência às políticas de desregulamentação e abertura comercial semelhante ao que acontecia em alguns países latino-americanos (SILVEIRA, 2009, p. 55).

Na década de 1990, houve o processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado perante as políticas públicas. No entanto, na concepção de Paro (1996), as transformações ocorridas no cenário econômico capitalista em todo o mundo no século XX ganharam força no território brasileiro a partir de meados da década de 70, trazendo como necessidade uma reformulação do Estado, tendo em vista um intenso e longo processo de lutas da sociedade pela redemocratização do país, no

ensejo de apagar a marca autoritária desenhada pelo regime militar que perdurou por quase trinta anos.

Na visão gerencial, o Estado seria o responsável por idealizar as políticas públicas, enquanto os setores públicos e privados ficariam responsáveis pela execução. Percebe-se que a educação no governo Fernando Henrique Cardoso sofreu transformações para atender aos pedidos dos neoliberais. Dessa forma, a função social da escola era formar sujeitos capazes de entrar no mercado de trabalho, favorecendo a exigência dos interesses econômicos. O foco da gestão gerencial está na desburocratização, na descentralização, na transparência, na ética, no profissionalismo, na competitividade e no enfoque no cidadão (CABRAL NETO, 2009).

Segundo os estudos de Silva, Silva e Santos (2016, p. 6),

A educação, a partir da década de 1990, vem sendo um espaço para projetos e programas na perspectiva de gestão gerencial, com o que se defende a gestão inovadora no intuito de melhorar a qualidade do ensino, tendo a descentralização e a autonomia como mecanismos básicos para alcançar esse objetivo.

Nesse sentido, o papel da escola para a política neoliberal passa a ser um serviço mercantil, não somente um direito subjetivo e social. Os reflexos das mudanças na educação durante o governo FHC, segundo Silveira (2009, p. 58), foram:

afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação.

Diante de todo o contexto acima, a gestão gerencial vai de encontro a os princípios da gestão democrática, uma vez que descentraliza o poder do Estado, bem como racionaliza os recursos e a responsabilidade da comunidade escolar. Na visão de Silva, Silva e Santos (2016), a gestão democrática desapoia culturas de descentralização do poder, participação nas decisões e autonomia para direcionar as políticas por caminhos que favoreçam a todos.

Quando a comunidade está envolvida na escola, como é possível ter uma voz coletiva para cobrar as políticas públicas a ela destinadas. Nessa perspectiva, Paro (2008, p. 12) defende que:

[...] a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições de pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

A luta pela democratização da gestão educacional não se dá de forma isolada. Pelo contrário, há um amplo movimento de redemocratização da sociedade e dos movimentos sociais em busca por maior participação na tomada de decisão na sociedade. Do ponto de vista do chão da escola, não haverá o papel centralizador, hierárquico e burocrático que permeava a gestão educacional, limitando a participação de quem a fazia.

Portanto, a escola, desde a perspectiva democrática, vai desempenhar papel transformador caso coloque-se junto aos interessados. No entanto, vale considerar que a participação desses envolvidos necessita de condições propícias. Não basta afirmar que os pais participam da escola; é preciso oferecer mecanismos de efetiva participação e permanência, buscando sempre colaborar com a escola.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de ser refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2008, p. 18).

O modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou à equipe diretiva as

prerrogativas de decisão sobre a escola e sua comunidade. Nesse viés, conferir a participação da comunidade escolar não é ser “liberal”, “dar abertura”, “permitir manifestação” com alunos, professores, funcionários e pais, sendo categorizado como escola com “gestão democrática”. Esse discurso é comum nas escolas brasileiras, pois muitos diretores adotam essa prática, fazendo oposição à devida participação esperada.

3. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação, Plano Municipal de Educação e Base Nacional Comum Curricular

3.1 A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988

A luta pela gestão democrática foi consolidada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, em 1996, constituindo-se como uma das maiores conquistas dos direitos de cidadania no Brasil. Vale ressaltar que tivemos um período ditatorial entre as décadas de 60 e 80 no Brasil, com a participação popular de maneira restrita ou sem qualquer participação social, prevalecendo o caráter autoritário e centralizador no país. Desse modo, a Carta Magna do Brasil foi construída após a ditadura militar, ocorrida entre 1964 e 1985, com a expectativa e a necessidade de um país mais democrata.

Na década de 80, movimentos sociais como o das “Diretas Já” pediam a redemocratização do Brasil e o retorno de eleições diretas para o cargo de Presidente da República, além de tantas reivindicações nos campos trabalhistas, políticos e sociais, dando ênfase a uma maior participação da sociedade brasileira. Entre tantas reivindicações, estava a revisão do caráter autoritário, centralizador e antidemocrático que caracterizou o funcionamento do Estado brasileiro durante a ditadura militar.

Foi principalmente no plano das reformas democráticas do Estado brasileiro que se inscrevem as perspectivas delineadas acima, com destaque para a esfera legislativa, pois uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p. 63).

A educação nesse período era sucateada pela falta de investimentos e de políticas públicas para sua execução e eficiência. Havia, também, censura no âmbito escolar, pois professores não podiam ir contra o governo. Além disso, eles estavam com o salário desprezível, sem qualquer valorização da carreira docente.

Com a queda do regime militar, o Brasil precisava ter um Presidente eleito pelo povo. No entanto, em decorrência de manobras políticas, isso não foi possível logo no ano 1985. Houve, então, uma eleição indireta, com o nome de Tancredo Neves para Presidente. O Presidente eleito não toma posse, tendo em vista seu falecimento em decorrência de problemas de saúde. Em seu lugar, o Brasil foi governado pelo vice, José Sarney.

A primeira eleição direta aconteceu em 1989, tendo saído vitorioso para o cargo de Presidente da República Fernando Collor de Melo. O governo Collor é marcado por denúncias de corrupção. Mais uma vez, a população vai às ruas em um movimento conhecido como “Caras Pintadas”, pedindo a saída do presidente. Collor renuncia, mas não se livra de um processo de *impeachment*, sendo substituído pelo vice, Itamar Franco.

Nesse viés, a luta pela democratização da gestão educacional objetiva romper e superar o regime autoritário de governo pelo qual o Brasil passou. Falar de gestão democrática pós-período militar é evidenciar a necessidade de um redirecionamento da organização estrutural de uma escola, em que a admiração coletiva precisa se fazer presente.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada após a ditadura militar, determinando direitos e obrigações dos cidadãos e do poder público. Conhecida como Constituição Cidadã, ela de certa forma estruturou a educação hoje existente. Além disso, trouxe a normativa de que a educação tem a missão de promover o

pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

O artigo 205 da CF de 1988 nos apresenta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.206).

No mesmo texto, o artigo 206 assegura que ensino público deva ser gratuito e que o poder público precisa assegurar o acesso e a permanência dos estudantes, efetivando o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Percebe-se, de certa maneira, que a escola passou a ter mais responsabilidade pela garantia do ensino e da aprendizagem, bem como uma dimensão significativa para possibilitar autonomia aos agentes envolvidos. Além disso, passou a haver um entrelaçamento dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, todos em busca de um único objetivo: assegurar a educação a todos, bem como sua exequibilidade, a partir de políticas públicas necessárias.

A aprovação da CF/1988 foi um marco significativo para toda a sociedade brasileira e, sobretudo, para a escola pública, uma vez que se tem a possibilidade de mudança em meio à organização pedagógica e estrutural das instituições de ensino. Além disso, vê-se no gestor escolar um dos principais agentes que precisa mudar suas ações e que ele precisa estar inserido na comunidade escolar, possibilitando a divisão de tarefas e descentralizando o poder dentro do ambiente em que está inserido.

Porém, sob a concepção de Oliveira e Adrião (2007), houve duas posições expressas por setores organizados da sociedade civil durante a preparação do texto constitucional em relação à gestão da educação. O primeiro refletia o direito da população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos. Ou seja, a escola formaria cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária em vivências democráticas.

O outro setor era composto por empresários do campo educacional cujo grau “aceitável” de participação se resumia à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedores dos estabelecimentos de ensino.

Nessa seara, percebe-se que os dois setores se expressavam tanto na qualidade de ensino quanto na participação social, como forma de intervenção dentro da escola, bem como de exclusão e inclusão de diferentes segmentos da comunidade escolar. Notoriamente, o texto foi vetado e alterado, tendo-se, portanto, a composição atual.

Fazendo uma relação da gestão democrática com os princípios da administração pública, também conceituados na Carta Magna do Brasil, observa-se que eles são subsídios necessários para reger a administração pública. “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. (BRASIL, 1988, p. 26).

Conceituando brevemente cada princípio apresentado na lei, à luz de Moraes (2005), temos o princípio da legalidade, o qual assegura que o administrador precisa fazer tudo que está na lei, sendo ilegal a prática de ato sem previsão normativa. A impessoalidade estatui que os atos administrativos precisam ser imparciais, não favorecendo interesses particulares ou de outrem, assegurando a defesa do interesse público.

O princípio da moralidade é um conjunto de regras que podem ser observadas dentro da administração, sendo os princípios morais, legais, a virtude, o bem etc. A publicidade corresponde à divulgação dos atos administrativos, garantindo a transparência. Por fim, o princípio da eficiência faz com que a administração pública consiga atingir resultados positivos, como a execução das políticas públicas necessárias à sociedade.

A *posteriori*, é ressaltado também que o Poder Público será punido, caso não ofereça os elementos necessários para tal direito. Por fim, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968, mantém vários programas, visando a

oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola, bem como de desenvolvimento de suas potencialidades. São alguns deles: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Caminhos da Escola, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), entre outros.

3.2 A Gestão Democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394 de 1996

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe mudanças significativas em relação ao princípio do direito à educação. Ela traz avanços em sua organização e no campo educacional, após 8 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988. Com ambas as leis, o princípio da gestão democrática é elemento fundamental de mudança no contexto brasileiro.

Além disso, tal lei organiza todo o sistema educacional brasileiro, discriminando a responsabilidade de cada ente para com a educação, bem como os meios de financiamento desses sistemas. Porém, é no artigo 12 que mais explicitamente regulamenta a educação brasileira:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII- notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, p. 12).

Legalmente, a escola tem o papel de elaborar e executar sua proposta pedagógica, constituindo-se como o documento que determina a gestão da escola e sua responsabilidade com a comunidade escolar. Embora já existissem outras Leis de diretrizes educacionais, a edição de 1996 é mais ampla à realidade brasileira, trazendo, dentre outros aspectos, a carga horária mínima de 200 dias letivos, a fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

São nos artigos 14 e 15 que a LDBEN promove o avanço da concepção participativo-democrática da gestão escolar, além de privilegiar a participação e a autonomia na construção do projeto pedagógico, assim como na própria gestão:

Art.14 - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (LDB, nº 9394/96 –Art. nº 14).

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 27).

Além de trazer a importância de os Estados e Municípios garantirem normas específicas para implementação da gestão democrática, o artigo 14 tece princípios voltados aos profissionais da educação na participação das decisões escolares. Libâneo (2008) ressalta que a participação implica a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola, garantindo os fundamentos da gestão democrática.

Partindo da educação como um direito humano fundamental, a própria LDBEN, em seu artigo 1º, evidencia indicadores relacionados à Educação em Direitos Humanos, ao preceituar que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 01).

Na visão de Cury (2007), a escola tem como horizonte a priorização do aprendizado do aluno, estabelecido como um direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. Logo, todos os sujeitos devem ter essa finalidade, uma vez que a Carta Magna e a LDBEN dão subsídios legais para que haja uma educação de qualidade no país, assegurando a formação social do indivíduo e a construção do seu pensamento crítico, consciente e ideológico. Há, então, uma ampla autonomia dos Sistemas de Ensino em relação à definição de suas formas de operacionalização da gestão junto à esfera escolar.

Sabe-se, portanto, que a gestão democrática tem a função de melhorar e assegurar o trabalho coletivo, além de proporcionar elementos que influenciem a qualidade da educação no Brasil, a fim de assegurar e dar subsídios necessários à valorização dos profissionais da educação, bem como de garantir êxito no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com Cury (2005, p. 17):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto coletivo de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder.

A LDBEN insere-se no contexto de reformas educacionais da década de 1990, trazendo mudanças positivas para a educação do Brasil. Sob o viés de Paro (2007), a nova lei traz a gestão

democrática na perspectiva dos sistemas de ensino, cabendo aos estados e/ou municípios a decisão de colocar em prática ou não os aspectos apresentados na CF e reafirmados na própria LDBEN. Como fragilidade desse princípio, há a escolha de dirigentes escolares, por exemplo.

Nessa perspectiva, os documentos supracitados deixam de lado alguns temas importantes para a esfera escolar, como a participação da comunidade na gestão escolar e no processo de escolha de diretores, já que este é um dos princípios da gestão democrática pela evidência do processo democrático.

Além disso, apesar de ter sido instituída, a gestão democrática nas escolas enfrenta resistências, uma vez que nem todos entendem e assumem o processo democrático, o qual tem como o centro a participação e a responsabilização pelas decisões e por seus resultados.

3.3 A Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e sancionado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, corrobora e reafirma a importância da gestão democrática da escola pública, a fim de promover a redução efetiva da burocracia e a descentralização da gestão no ensino, na gestão administrativa e financeira. O texto tem objetivo, políticas, metas e estratégias para dez anos de vigência, de 2001-2011. Além disso, defende uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de sanar os problemas educacionais do Brasil.

O plano apresenta, no campo da gestão educacional, a estratégia 21 que visa à participação da comunidade, ensejando a gestão democrática. Ademais, apresenta as estratégias 24 e 28, que visam à descentralização e à ênfase na aprendizagem dos estudantes, assim como à garantia da autonomia administrativa, pedagógica e financeira. (BRASIL, 2001).

Nessa seara, analisando o Plano Nacional de Educação atual, Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, a fim de verificar se suas

ações refletem a educação em relação à gestão democrática, observa-se ter o mesmo estabelecido em seu Art. 2º, especificamente no inciso VI, como uma de suas diretrizes, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014, p. 01).

O PNE estabeleceu 20 metas a serem cumpridas durante a vigência da lei. Tratam-se de estratégias que visam a contemplar as diversas modalidades e etapas de ensino, bem como a valorizar os professores, o financiamento do ensino público e a gestão democrática da escola.

A implementação da gestão democrática está prevista na meta 19, conforme transcrito a seguir:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 59).

Observa-se que o documento traz novas perspectivas sobre a forma de escolher os gestores das escolas públicas. É possível identificar que ainda não ocorreu o previsto no documento, uma vez haver a prática rotineira da indicação dos gestores escolares e a influência dos sistemas de ensino e do poder executivo, reforçando o autoritarismo e o clientelismo.

A gestão democrática da educação não se constitui para si mesma, mas é uma construção coletiva nas questões pertinentes à organização escolar. Dessa forma, a meta 19 traz estratégias que contribuem para o processo de implementação da gestão democrática, a saber:

[...] as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (Estratégia 19.1); a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); a constituição de fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos seus planos de educação (Estratégia 19.3); a construção

coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6); e a efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (Estratégia 19.7) (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Cabe salientar que todas as estratégias acima destacadas visam a garantir a efetividade da gestão democrática nas escolas. A meta 19 estabelece que estados e municípios assegurem condições para efetivação da gestão democrática. Aliado a isso, assegura também que a escolha do gestor deva pautar-se em critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como na consulta à comunidade escolar. Tendo como referência o Observatório do PNE⁴, não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento dessa meta. É primordial o aprimoramento das políticas públicas para a educação, de modo a garantir condições para que ocorra a participação no âmbito da gestão financeira, pedagógica, administrativa.

Fazendo uma análise da meta 7, a qual faz referência à qualidade da educação amparada em testes padronizados para obter resultados, estabelece “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Além disso, traz médias nacionais para que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seja alcançado:

Quadro 1 – IDEB nacional

Etapa	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL, 2014, p. 31.

⁴ Observatório do PNE disponibiliza as 20 metas e 254 estratégias do plano, além de análise e o monitoramento do cumprimento da meta. <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 10 jun. 2022.

Fazendo uma breve análise sobre se a meta projetada para o IDEB fora alcançada, tem-se o seguinte panorama das notas no âmbito federal:

Quadro 2 – Alcance das metas do IDEB nacional

Etapa	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,5	5,8	5,9	5,8
Anos finais do Ensino Fundamental	4,5	4,7	4,9	5,1
Ensino Médio	3,7	3,8	4,2	4,2

Fonte: INEP/2022

Observa-se que os resultados dos anos iniciais do ensino fundamental ultrapassaram as metas projetadas para 2015, 2017 e 2019. Quanto aos anos finais, a meta não fora alcançada em nenhum dos anos analisados. No ensino médio, também não houve alcance da meta projetada.

O resultado do IDEB de 2021 vem após dois anos sucessivos de isolamento social causados pela pandemia da COVID – 19, seguida por uma crise sanitária em todo o país, tendo como medidas para conter o vírus a suspensão de aulas presenciais. As aulas não presenciais precisaram ser substituídas por aulas remotas e/ou atividades dirigidas sem a presença física dos educadores. Muitos problemas educacionais foram escancarados após essas ações, a saber: a falta de aparelhos tecnológicos para acompanhar as aulas, os problemas de aprendizagem dos estudantes, a falta de acompanhamento da família, entre outros fatores.

Ainda assim, em 2021, houve a realização da Prova SAEB, a fim de obter o resultado do IDEB das escolas do país. Nesse contexto, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, juntamente com o Ensino Médio, não conseguiram alcançar a meta projetada no PNE. Acredita-se que a justificativa para a queda dos resultados esteja pautada na lacuna educacional sofrida nesses dois anos de pandemia.

Dentre as estratégias para atingir a meta 7, a gestão democrática é vista como estratégia a ser implementada e aprimorada, para que ocorra a melhoria do IDEB. Também, indica

que a gestão democrática seja aperfeiçoada, e que a formação continuada seja uma das ações dos profissionais da educação.

A meta 7 pressupõe que os entes federativos estejam articulados para se ter uma melhoria na qualidade da educação do país. Além disso, objetiva-se que o aluno atinja o nível suficiente de aprendizado e tenha o desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nos seguintes termos:

De modo geral, fomentar a qualidade da educação básica implica enfrentar a desigualdade social existente no País e assegurar a educação como um dos direitos humanos. Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas (BRASIL, 2014, p. 32).

Tem-se, portanto, tanto no PNE de 2001 quanto no PNE de 2014, a efetividade da gestão democrática, apresentando a participação direta e efetiva da comunidade, dando autonomia financeira, administrativa e pedagógica às escolas. No entanto, o PNE de 2014 traz como estratégias a meritocracia e os critérios de desempenho para a efetivação da gestão democrática e para o provimento do cargo de diretor escolar. Essas são características da gestão gerencial, uma vez que a gestão democrática preza pela participação direta e efetiva da comunidade escolar, garantindo os anseios democráticos.

4. Considerações finais

Após duas décadas da implementação da LDBEN/1996, os gestores escolares permanecem com o dever de colocar em prática os fundamentos estabelecidos por essa legislação, proporcionando a democracia dentro da realidade escolar e assegurando a vivência dela, já que essa incumbência não é fácil, seja pela natureza conservadora de alguns que os cercam, seja pela estrutura do

sistema educacional que não passou pelas devidas adequações que possibilitariam mudanças e inovações importantes.

Nesse sentido, a gestão democrática na escola pública deve ser constituída por meio da participação ativa e consciente da comunidade em que a escola está inserida, sendo evidenciada nas eleições para diretor escolar, no conselho escolar, nos grêmios estudantis, nas reuniões de pais e mestres, entre outros.

Fica claro, portanto, que essa forma a participação possibilita a discussão coletiva dos sujeitos no processo educativo. No entanto, nem todos os sistemas de educação no Brasil põem em prática a legislação educacional, tendo uma realidade substanciada do que sugerem as leis. Isso nos faz tentar alargar a reflexão acerca dessa discrepância entre o legislado e o concretizado, externando o que fora anunciado no título desse trabalho, quando se trouxe à cena as expressões “limites” e “possibilidades”.

Assim, ao discutir sobre gestão escolar, é válido frisar que o papel do gestor é zelar pela qualidade de ensino fornecido aos alunos, além de elaborar e executar as propostas que constam em documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e as avaliações de sondagem, para, assim, orientar a prática pedagógica adequada e necessária para cada situação.

A gestão escolar está pautada em dois princípios para realização de seu trabalho: primeiramente, o gestor é responsável por administrar, fiscalizar, ser agente financeiro, ter o papel pedagógico e contemplar a participação da comunidade. Depois, ele também é responsável pelo âmbito social da escola, no intuito de divulgar as ações executadas, propagando-as na sociedade civil.

Vale destacar que a gestão escolar implica concretizar a administração/gestão de uma escola, juntamente com as diretrizes e políticas públicas educacionais, desenvolvendo os princípios da democracia e os métodos que proporcionem condições para um espaço educativo competente. Desse modo, necessita-se de uma gestão comprometida, a fim de se ter uma educação de qualidade, que contribua para uma aprendizagem eficaz, de modo a formar

alunos capazes de enfrentar os desafios da sociedade complexa em que vivemos.

Percebe-se que o cenário político, social e econômico pelo qual o Brasil passou em meio à democratização do país incidiu no espaço escolar e, conseqüentemente, no papel do diretor escolar. A aprovação dos documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação direcionaram o papel do diretor escolar, bem como suas funções.

O conceito de gestão está na perspectiva de conduzir a algo, fazer-se gestão de alguma coisa. No âmbito escolar, falar da gestão educacional é atentar-se para um significado relativamente cotidiano e importante: administrar a escola, a fim de atender às exigências atuais, para oportunizar uma educação de qualidade. Assim, pensa-se em gestão escolar como toda articulação consciente entre ações realizadas no contexto da instituição escolar e o seu significado político e social.

Diante de mudanças realizadas na legislação educacional, a escola se viu obrigada a se adaptar aos novos tempos. Com isso, a publicação de documentos oficiais, que trazem a perspectiva da gestão democrática, fez com que novas formas de pensar, de organizar e de conhecer pudessem ser vistas nas escolas do Brasil. Dessa forma, a gestão escolar ganhou espaço de análise e de discussão; todavia, nem sempre isso se vislumbra em espaço de implementação.

Entende-se, dessa forma, ser necessário que professores e gestores escolares estejam preparados para implementar políticas públicas de participação da comunidade e de alunos no interior da escola. Quem faz parte da gestão educacional não pode praticar o autoritarismo dentro da instituição. É preciso ouvir os pais, os alunos e os funcionários, a fim de oportunizar uma participação ativa e cidadã, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Constituição Federal de 1988, tentando minimizar os obstáculos que surgem nessa efetivação, e ampliar, sempre, as oportunidades para que a gestão democrática seja, de fato, uma realidade concreta.

Referências

BRASIL. Constituição (1824) *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. *Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 6.628, de 21 de outubro de 2005*. Institui novas regras para a gestão na Rede Pública Estadual de Ensino, como espaço de participação e construção coletiva, através de novas diretrizes quanto as eleições diretas para diretor e diretor adjunto das escolas de educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, 21 out. 2005.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. 53. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. BRASIL. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.
- CURY, C. R. J. *Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino*. Novos Olhares, Novas Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CURY, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 23(3). <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>
- DE EDUCAÇÃO, I. C. B. (2019). Carta de Goiânia. *Retratos Da Escola*, 12(24), 459–464.
- LINS DE AZEVEDO, J. M., & DE FARIAS, M. da S. B. (2019). Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. *Retratos Da Escola*, 12(24), 495–510.
- LÜCK, H. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- LÜCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Ed. Positivo. 2009
- LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 9ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de gestão.
- MORAES, A. *Direito Constitucional*. São Paulo: Atlas, 2005.
- OLIVEIRA, R. e ADRIÃO, T. *Gestão, financiamento e Direito à Educação*, São Paulo: Xamã, 3ed. 2007.
- PARO V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARO V. H. *Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia*. – 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO V. H. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PARO V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.

SAVIANI, D. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. 2013. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-historia-da-historia-da-educacao-no-brasil-um-balanco-previo-e-necessario.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SILVA, G. da, SILVA, A. V. da, & SANTOS, I. M. dos. (2017). Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. *Retratos Da Escola*, 10(19), 533–549.

SILVEIRA, M.C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. *Revista senso comum*, nº 01, 2009, p. 50- 66, 2013.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Edva Emanuelle Gomes da Silva
Givanildo da Silva

1. Introdução

A gênese da administração escolar brasileira ocorreu no início do século XX, em virtude da demanda capitalista pela formação da força de trabalho necessária ao processo de industrialização do país. Esse cenário exigiu da educação escolar a organização de ações que atendessem a tal necessidade produtiva (DRABACH; MOUSQUER, 2009). De acordo com Drabach e Mousquer (2009), a ampliação da escolarização, decorrente desse contexto histórico, provocou uma complexificação da organização escolar, com a busca de uma maior cientificidade em relação à administração escolar, sobretudo, a partir da década de 1930, quando o Movimento da Escola Nova, no Brasil, começou a fomentar a produção de estudos que delineassem aspectos sobre a administração escolar.

No entanto, os primeiros autores a tratarem da administração escolar no período enfatizado, a exemplo de Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Teixeira, tinham uma concepção tecnocrática centrada na figura do Diretor Escolar¹, caracterizada pela rigidez, pelo controle

¹ O termo Diretor Escolar era utilizado durante o período em que a administração escolar, pautada pelos princípios da produção e do mercado, vigorava no campo das orientações políticas e práticas. Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, entrou em vigor a nomenclatura “gestão escolar”, designando a mudança designativa ao profissional que atua diretamente com a organização da escola para “gestor escolar”.

e pela padronização das ações (DRABACH; MOUSQUER, 2009), desconsiderando as particularidades de organização das instituições escolares das diferentes regiões do país. Desse modo, a administração escolar passou a ser alvo de críticas, o que se intensificou no período da redemocratização brasileira, na década de 1980, em que a luta contra a Ditadura Militar e o movimento a favor da democracia atingiu diferentes áreas da sociedade, dentre elas, a educacional, propiciando o surgimento do conceito de gestão escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

A gestão escolar emerge, assim, com potencial mobilizador em relação à organização das escolas, preconizando que os diferentes segmentos da comunidade escolar participem desse processo organizativo (LÜCK, 2009). Nesse contexto, começa a despontar como uma prática escolar necessária, que leva em consideração as especificidades de cada unidade escolar por meio dos processos de coletividade, envolvendo os membros da escola na tomada de decisões (GRACINDO, 2009).

Dessa forma, o objetivo deste texto é discutir a gestão escolar democrática como processo de construção contraposto à noção prescritiva de gestão, tendo em vista que as mudanças societárias vivenciadas ao longo da história, como o neoliberalismo e, em decorrência, a gestão gerencial, têm interferido na condução da escola pública. O ponto de partida é compreender que a gestão escolar democrática é resultado de lutas e tensões travadas ao longo do tempo, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980, por educadores, pesquisadores e movimentos sociais, dentre outros, na perspectiva de construir uma escola pública a partir das experiências locais, com possibilidades diversificadas de participação, de autonomia e de descentralização das decisões.

Assim, na tentativa de refutar a concepção prescritiva de gestão escolar, pautada pela concepção gerencial, o presente texto foi estruturado, além desta introdução e das considerações finais, em outros dois momentos: no primeiro, apresenta alguns princípios constitutivos da gestão escolar democrática, evidenciando não se tratar de um modelo padronizado de gestão.

No segundo, aborda exemplos de desafios à implementação da gestão democrática, apontando a importância das escolas em respondê-los conforme as necessidades e singularidades do contexto em que estão inseridas.

2. Os princípios da gestão escolar democrática

No século XVIII, as escolas se organizaram com base na concepção de administração escolar que, segundo Falsarella (2018), é um desdobramento da administração e da gerência empresariais, as quais atuaram por intermédio do controle e da padronização produtivas, quando a sociedade capitalista transformou a produção artesanal em produção industrial. Nesse momento, foram separadas, na divisão sociotécnica do trabalho, as dimensões da concepção e da execução do processo produtivo, cabendo aos administradores das empresas pensarem e planejarem a produção, enquanto aos trabalhadores cabia a execução da produção.

Com o desenvolvimento capitalista, a produção passou por uma série de mudanças, entre elas a Administração Científica, proposta no século XX pelos engenheiros Frederick Taylor e Henri Fayol. Tal administração era baseada na organização do trabalho mediante a divisão das funções de planejamento, supervisão e execução da produção; a hierarquia no interior da empresa; e o trabalho exercido com ações fragmentadas (ARAÚJO; CASTRO, 2011). Em face disso, a educação começou a se aproximar da concepção de administração científica, definindo – por influência do educador Franklin Bobbitt – que as funções do Diretor Escolar eram identificar e distribuir as atividades para a organização escolar (FALSARELLA, 2018).

Observou-se, contudo, que, devido ao rígido controle característico da administração, as instituições de ensino tiveram dificuldade em sua organização, tendo em vista que a concepção de administração, de acordo com Lück (2009), exigia a previsibilidade e o controle das ações humanas; a aceitação dos sujeitos ao modelo administrativo estabelecido e sua atuação

conforme este; e o administrador como o responsável pela administração, ficando os demais participantes da instituição circunscritos à mera implementação das decisões tomadas por quem administrava.

Desse modo, foi necessária uma concepção mais ampla para a organização escolar. A alternativa encontrada foi a gestão, definida como a participação consciente de todas as pessoas que compõem a escola nos processos decisórios, de orientação e de planejamento do trabalho escolar (LÜCK, 2009). Isso não significa dizer que a administração deixou de existir no âmbito da escola, pois a gestão não substituiu os aspectos administrativos – como a administração dos recursos materiais, do espaço, do tempo etc. –, mas ampliou a concepção de administração, na perspectiva de considerar a escola como um espaço complexo e dinâmico, que não pode ser organizado de modo rígido, simplificado e padronizado (LÜCK, 2009).

Nesse cenário, a gestão escolar de orientação democrática surgiu, conforme Lück (2009), como uma prática escolar voltada à busca de soluções aos problemas específicos enfrentados por cada escola, as quais respondessem às necessidades próprias de cada instituição escolar, para que os sujeitos pudessem exercer sua autonomia e participação. Logo, a gestão democrática é entendida aqui como o meio em que todos os indivíduos inseridos no processo educativo podem participar 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).

Cabe salientar que, na realidade educacional brasileira, a gestão democrática foi resultado de lutas e de embates no âmbito social e político para que princípios como a participação, a autonomia e a descentralização do poder pudessem ser implementadas na escola pública. Essas lutas foram protagonizadas por diversos movimentos sociais, sindicais e políticos, bem como Organizações Não-Governamentais que, ainda na Ditadura Militar, pressionaram o Estado, reivindicando

mudanças substanciais no processo organizativo escolar (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016).

Uma das mobilizações que se destacou nessa conjuntura foi a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada no ano de 1986, em Goiânia, em que os educadores lutaram pela construção de um projeto nacional de educação e pela democratização da gestão, produzindo, ao final desse evento, a Carta de Goiânia (NARDI, 2016). Esse documento defendeu a formulação de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, elencando um conjunto de princípios educacionais a serem inseridos pelo Estado na Constituição Federal – à época, em processo de elaboração –, entre eles a criação de organismos colegiados constituídos, democraticamente, para a sociedade civil exercer o controle sobre a execução das políticas educacionais, e a garantia de formas democráticas e de mecanismos de participação, em todos os níveis de ensino, voltados à educação pública, gratuita e de qualidade (ANDE; ANPEd; CEDES, 1986).

Esse processo de lutas políticas resultou na inserção da gestão escolar democrática como princípio em algumas legislações brasileiras, a exemplo da Constituição Federal (CF-1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) e dos Planos Nacionais de Educação². Todas elas foram e continuam sendo fruto de contradições e de tensões envolvendo os diferentes projetos de educação em disputa no país (NARDI, 2016).

A CF (1988) elenca, no art. 206, a gestão democrática como princípio do ensino público. Já as legislações de teor educacional, como a LDB (1996), reiteram esse princípio constitucional e remete sua inclusão na legislação dos sistemas de ensino, estabelecendo, no art. 14, que cada um desses sistemas defina as respectivas normas da gestão democrática da educação básica, a partir de suas peculiaridades, bem como da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local. Também, os Planos Nacionais de Educação destacaram a gestão democrática como

² Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001 (PNE 2001-2010; PNE 2014-2024).

concepção da gestão escolar a ser vivenciada no âmbito das políticas educacionais e da organização das práticas educativas.

Essas leis cumprem um papel importante enquanto instrumentos que reforçam a defesa da gestão escolar democrática. Todavia, Lima (2018) elucida que somente a legislação não é capaz de garantir que a gestão das escolas seja, de fato, democrática, posto que isto implicaria uma simples reprodução legal de caráter prescritivo³. Seria necessário que, além de se basearem nas leis, as escolas adotassem ações cotidianas, contínuas e com a participação dos diversos atores educacionais, para propiciar a vivência da experiência democrática no espaço escolar.

Sendo assim, o exercício da gestão democrática nas escolas requer a mobilização de alguns princípios basilares, expressos pela participação, pela autonomia e pela descentralização (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016), além de outros princípios complementares vinculados aos já citados. É válido enfatizar que tais princípios da gestão escolar democrática não atuam como um receituário a ser seguido homogeneamente por todas as unidades escolares, mas como elementos orientadores e articulados entre si para a organização das atividades peculiares a cada contexto escolar.

Segundo Paro (1998), um dos princípios básicos da gestão escolar democrática é a participação dos usuários da escola pública. Isso, além de ser um direito destes sujeitos, é também uma necessidade para que as escolas possam desempenhar a sua função formativa por meio de uma relação dialógica, em que os membros da comunidade escolar possam contribuir com a organização da escola, participando do debate e das decisões sobre os assuntos relacionados à instituição de ensino. Essa participação precisa ser ativa, e não apenas simbólica, ou seja, é necessário que os atores escolares possam apresentar propostas e discuti-las, visando ao desenvolvimento de ações educativas que considerem as diferentes opiniões (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016).

³ De acordo com Secchi (2016), “prescrição” significa recomendação, orientação e intervenção baseadas em valores como eficiência e eficácia.

Outro princípio basilar da gestão democrática é a autonomia, definida por Barroso (1996) como a relação de dependência e de interdependência entre a escola e os sujeitos que a constituem, a fim de proporcionar a organização de ações para o atendimento de objetivos coletivos próprios. Trata-se de uma autonomia relativa, resultante do equilíbrio de forças no espaço escolar influenciadas pelas esferas intra e extraescolares (BARROSO, 1996), gerando uma busca de soluções próprias aos problemas de cada unidade de ensino, adequadas às suas necessidades e expectativas (LÜCK, 1997).

A descentralização também é um princípio da gestão democrática para a organização escolar. Casassus (1995) descreve-o como um processo de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder entre os atores escolares por intermédio de debates e negociações que possam mobilizar o conjunto desses sujeitos a aderirem à participação ativa na organização da escola. Por sua vez, isso implica que o poder decisório não se centralize nos gestores escolares, mas, ao contrário, que seja propiciado aos diferentes membros da escola (GRACINDO, 2009).

Além dos três princípios básicos da gestão escolar democrática – participação, autonomia e descentralização –, há mecanismos complementares que auxiliam a fortalecê-los. Entre eles, o pluralismo, referente à diversidade de pensamentos e de ideias que surgem ao longo do debate para a tomada de decisões na escola (ARAUJO, 2011), em que os participantes desse processo precisem ser estimulados a desenvolverem uma relação dialógica, escutando as diferentes propostas e analisando-as conjuntamente, para, a partir disso, decidirem o que poderá ser feito, sem que as possíveis discordâncias entre eles sejam interpretadas como um ataque pessoal.

A escolha dos gestores escolares é outro mecanismo relevante da gestão democrática, pois, de acordo com Gracindo (2009), a forma como os gestores das escolas são escolhidos para o cargo – eleição direta, concurso público, indicação, formas mistas de escolha, etc. – podem expressar a possível concepção de gestão a

ser exercida na unidade escolar. Isso aponta para a necessidade de reflexões acerca da primazia da democracia tanto no processo de escolha dos gestores, quanto no exercício da gestão escolar, para que a escola não acabe aderindo àquilo que Lima (2018) chama de concepções procedimentalistas de democracia. Estas últimas correspondem à democracia reduzida a formas e processos aparentemente democráticos, mas que substantivamente não promovem os objetivos, as decisões e os conteúdos democráticos basilares a uma gestão escolar pautada em “[...] práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas” (LIMA, 2018, p. 17).

Nota-se, a partir dos apontamentos, o contexto de interferências, de interesses e de contradições em que a gestão escolar está inserida, implicando a concepção com que cada rede e/ou sistema escolar organizará as suas orientações para as escolas. Nesse sentido, percebe-se que, mesmo a gestão escolar democrática sendo a concepção direcionada nos dispositivos legais, as influências políticas, sociais, culturais e econômicas designam uma determinada direção e determinados sentidos para a cultura organizativa da escola, repercutindo nos desafios para a construção de práticas democráticas (SILVA; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

3. Desafios à implementação da gestão democrática nas escolas

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas são de ordens diversas. Dentre eles, Lima (2018) enfatiza os de caráter histórico, cultural, político e organizacional. Cabe explicitar, a princípio, que um obstáculo à implementação da gestão democrática é a concepção de gestão gerencial que, conforme Drabach (2010), apropria-se de diversos conceitos utilizados pela gestão democrática, ressignificando-os e tentando revesti-los de um viés supostamente democratizante.

A gestão gerencial surgiu, historicamente, nos anos de 1970, quando a sociedade capitalista entrou em crise, devido à diminuição dos lucros, à dificuldade na venda das mercadorias

produzidas e aos amplos investimentos estatais em políticas públicas (DRABACH, 2010) para estimular o consumo e aumentar a produtividade dos trabalhadores. Essa conjuntura societária propiciou, assim, a emergência do neoliberalismo como concepção política a ser seguida pelo Estado; nela, o último passa a transferir sua responsabilidade na prestação das políticas públicas para outras esferas da sociedade, como o setor privado. A gestão gerencial, por sua vez, proveniente da esfera privada, origina-se como alternativa de melhoria da qualidade das políticas públicas mediante a realização de reformas estatais, assentadas no discurso de modernização da administração pública baseada na busca da eficiência e da eficácia (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

No Brasil, a origem da gestão gerencial se deu na década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro, realizada no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Nesse mandato, propôs-se a superação do modelo centralizador da administração pública com o controle e a redução dos gastos públicos, a adoção da concepção de avaliação de desempenho nas políticas públicas, a separação dos órgãos responsáveis pela formulação e a execução dessas políticas, entre outras medidas (ARAÚJO; CASTRO, 2011). A partir dessas reformas de teor neoliberal e gerencial, as políticas públicas sofreram várias implicações, como as mudanças nas orientações das políticas educacionais centradas no âmbito da gestão gerencial, contradizendo os princípios postos nos dispositivos legais, construídos com a defesa de uma educação democrática, conforme apontavam os movimentos sociais e políticas nas décadas de 1970 e 1980.

Segundo Lima (2018), outro desafio é a dificuldade dos países que vivenciaram contextos históricos autoritários – como aconteceu no Brasil durante a Ditadura Civil-Militar – em efetivarem a gestão escolar democrática, devido à influência que o autoritarismo exerceu, por anos, na gestão do Estado. Diante disso, a democratização é um aspecto a ser buscado e trabalhado diariamente pelas instituições de ensino, para que a rigidez, o

controle e o poder decisório concentrado nos gestores, frutos desse cenário arbitrário, sejam paulatinamente substituídos por relações dinâmicas, coletivas e flexíveis, assim como por ações pensadas e decididas pelo conjunto dos atores escolares, e não somente por aqueles à frente da gestão escolar.

É importante lembrar, ainda, que a democratização da gestão escolar não é algo a ser alcançado apenas por meio do trabalho dos gestores, na medida em que todos os indivíduos que constituem a escola podem contribuir para isso. Principalmente, em decorrência de eles estarem inseridos no cotidiano institucional e conhecerem os problemas, as necessidades e as melhorias de que a unidade escolar precisa. Evidencia-se aqui outro desafio à gestão democrática, o tempo necessário para que ela se efetive com a participação da comunidade escolar e possa se consolidar, o que requer um processo gradual (LIMA, 2018), de médio a longo prazo.

Logo, não se trata de algo obtido imediatamente, porque envolve a desconstrução de práticas historicamente autoritárias e o fortalecimento de concepções e de ações que colaborem na realização de uma gestão escolar, de fato, democrática. Sendo assim, a cultura da participação é um processo que precisa ser cultivado e fomentado nas escolas públicas, posto que, sem participação, não há gestão democrática. Por conseguinte, a participação é um desafio a ser superado pelas instituições de ensino, entendida como condição basilar para a existência da gestão escolar democrática.

A concepção de competência exclusivamente técnica, pragmática e especializada, é um dos desafios que emergem no contexto atual, em decorrência dos preceitos neoliberais. Nesse sentido, entende-se que a atuação do gestor escolar é, em tese, de especialistas no assunto. Sob essa ótica, a gestão democrática é vista como um ideal impraticável, pois, como ela reivindica a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, os quais não teriam a competência técnica para atuarem na gestão, esta deveria ser responsabilidade dos gestores escolares (LIMA, 2018). Tal compreensão enviesada sobre a gestão democrática é

preocupante, visto que, ao aderir ao discurso de competência, as ideias e as proposições do conjunto dos atores escolares podem ser desconsideradas, também gerando, possivelmente, práticas centralizadoras de gestão.

Desse modo, é possível apreender que a gestão democrática não é uma mera técnica a ser desempenhada pelos gestores. Assim, a colegialidade democrática torna-se um elemento considerável no processo de democratização escolar, no sentido de que auxilia a gestão a não se isolar na figura dos gestores, fomentando um trabalho cooperativo em equipe e promovendo a autonomia dos diversos atores escolares (LIMA, 2018). Em vista disso, essa lógica pragmática é um desafio a ser superado pela gestão escolar democrática, sobretudo diante da atual conjuntura societária neoliberal, profundamente marcada pela ideia de que o setor público é ineficiente e de que, para elevar sua qualidade, é preciso recorrer a outras esferas, como a privada, que teriam *expertise* no trato da gestão das políticas públicas.

Lima (2018), inclusive, alerta que as escolas, ao reproduzirem a gestão gerencial oriunda das organizações privadas, se deslegitima, porque “[...] prescinde das suas especificidades, aliena as suas responsabilidades éticas, políticas e morais [...]” (LIMA, 2018, p. 25). Isto é, ao se orientarem pela retórica da gestão gerencial, de que esta é a solução ideal para a resolução dos problemas educacionais, uma vez que essa gestão é eficiente, influenciam-se os gestores a adotarem-na.

Por conseguinte, isso implicaria que os gestores e os demais profissionais da escola seguissem as prescrições feitas pela gestão gerencial para garantir essa suposta eficiência, com a justificativa de que, a partir disso, eles estariam participando e contribuindo ativamente com a gestão escolar. Lima (2018) explica que, na verdade, esses sujeitos acabam sendo submetidos a um ativismo instrumental em que, aparentemente, parecem estar sendo envolvidos com a gestão escolar, embora, concretamente, passem a participar cada vez menos da tomada de decisões na escola. Sendo assim, é relevante entender que

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação [...] (LIMA, 2018, p. 26, grifos do autor).

Nesse contexto, a própria descentralização do poder local é um desafio a ser superado pela gestão democrática escolar, tendo em vista que as raízes históricas brasileiras apontam para uma cultura do mandonismo (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016), a exemplo do que ainda acontece com o provimento do cargo de gestor escolar nas situações em que este é indicado por alguma autoridade política – secretário de educação/prefeito – para cumprir as ordens estabelecidas. Isso poderia implicar em algum tipo de interferência na construção e na condução de uma gestão escolar democrática.

Em face a esses desafios à implementação da gestão escolar democrática – que não são os únicos enfrentados pelas instituições de ensino, mas apenas algumas ilustrações –, infere-se que essa é uma matéria que demanda uma série de reflexões e debates, os quais envolvem conflitos de ideias que precisam ser trabalhados, com o intuito de definir, coletivamente, as opções mais adequadas e viáveis à organização da escola. Ademais, a gestão escolar democrática, devido à sua abrangência em princípios variados, não pode ser consolidada de maneira imediata. Ela requer um processo contínuo, pois se encontra imersa em um espaço em que as relações humanas são complexas e dinâmicas. Isso significa que a gestão democrática possui princípios característicos a serem exercidos pelas instituições escolares. Contudo, não quer dizer que todas as escolas precisam adotá-los de modo padronizado, com ações genéricas e prescritivas realizadas indistintamente, e sim os utilizando de acordo com as suas singularidades e demandas específicas.

Sob esse ponto de vista, concebe-se também que a organização das instituições escolares não está isenta das implicações oriundas dos contextos social, político, econômico e cultural de que fazem parte. Logo, não é responsabilidade exclusiva da escola resolver todos os problemas educacionais, uma vez que, para isso, carece-se da atuação de um extenso conjunto de órgãos e de políticas públicas de Estado. Desse modo, Falsarella (2018) destaca que “[...] no mundo da escola real, o exercício da gestão não comporta receitas [...], porque novos problemas se apresentam a todo momento, demandando soluções [...]”. Há, então, vários desafios com que as escolas se deparam em seu cotidiano, os quais precisam ser problematizados democraticamente para que elas não sejam responsabilizadas pela resolução de problemas além do seu campo de atuação.

4. Considerações finais

As considerações tecidas acerca da concepção de gestão escolar democrática demonstram o quanto ela é um processo que necessita de reflexões para a sua concretização, uma vez que a sua consolidação não se configurou em grande parte dos municípios e estados do Brasil. O ponto de partida para a vivência de experiências democráticas na escola é a cultura da participação, que necessita de ensaios, de idas e vindas de um processo que desperte nas comunidades escolar e local o interesse em estar presentes, dando sentido ao espaço e às práticas realizadas. A construção da cultura da participação requer entusiasmo do grupo que organiza a escola, bem como a compreensão de que ela faz parte de um espaço geográfico e, para tanto, é necessário existir uma dinâmica comunicativa, formativa e interativa (SILVA; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

Após a compreensão da relevância do princípio da participação por aqueles que compõem a escola, o caminho é ir ao encontro dos diferentes segmentos sociais e políticos, para que estejam inseridos no processo organizativo da unidade escolar.

Nesse sentido, a busca pela comunidade local – moradores das associações de bairro em que a escola está localizada, membros de outras instituições públicas (posto de saúde, conselho tutelar etc.) – é a orientação basilar para a concretização dos anseios da gestão escolar democrática, compreendendo que, sem o envolvimento desse público, não se configura um espaço diversificado, com representações políticas e sociais divergentes.

É importante mencionar que cada escola, bem como cada grupo social e profissional, dimensionará dinâmicas para a realização do princípio da participação, de maneira que, independentemente das formas planejadas e desenvolvidas, o objetivo central seja alcançado. No âmbito da legislação que direciona a concepção da gestão democrática na escola, há dois mecanismos que norteiam a participação dos diferentes segmentos nos processos escolares: a construção coletiva da proposta pedagógica da escola e o conselho escolar.

Os mecanismos citados são entendidos por Gracindo (2009) como espaços nos quais os diferentes segmentos escolares – gestores, coordenadores pedagógicos, professores, demais funcionários da escola, alunos, pais e responsáveis – em conjunção com a comunidade local, participam das decisões escolares mediante a descentralização do poder deliberativo e decisório, ampliando-os das mãos dos gestores da escola e legitimando-os coletivamente nas ações analisadas por esses grupos de atores sociais.

O grêmio estudantil se destaca como um mecanismo necessário e relevante à construção da gestão democrática, incidindo na participação dos estudantes e nos processos de organização destes, com dimensão política, social, cultural e educacional. Ressalta-se que a importância do grêmio estudantil está regulamentada no atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), especificamente na meta 19, que trata da gestão democrática enquanto concepção política.

A organização política e educacional dos alunos possibilita, ainda, diferentes aprendizagens no processo de construção na formação integral dos envolvidos, repercutindo nos modos de

organização da escola, nas atividades que integram escola e comunidade, assim como nas descobertas dos próprios alunos em aspectos de liderança, de organização e de habilidades individuais e coletivas.

Outro elemento importante a enfatizar é que o processo de participação estudantil é uma aprendizagem que pode ser evidenciada desde a educação infantil, sinalizando ser preciso incentivar, construir possibilidades, ampliar caminhos para que os estudantes, inclusive as crianças, tenham oportunidades de aprender a participar. Isto devido à participação ser uma dimensão política aprendida em diferentes espaços (SILVA; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

O encontro de pais, responsáveis e professores (reunião de pais, plantão pedagógico) também se configura como espaço de construção de práticas democráticas, nas quais são desencadeados elementos basilares para a escuta e a defesa de participação. No entanto, cabe sinalizar duas questões que interferem para o alcance do objetivo destacado. A primeira é a dinâmica estabelecida para esses momentos, sendo, em sua grande parte, um espaço para apontar erros, mostrar notas e desconstruir as possibilidades de criatividade e de aprendizagens dos alunos. A outra questão se refere à forma não dinâmica como a escola recebe os familiares e responsáveis. A metodologia proposta se configura, em sua maioria, em uma dimensão rígida, sem um diálogo coletivo e individual.

Destacado os elementos, cabe sinalizar a riqueza que esses momentos podem proporcionar aos pais, aos responsáveis e à escola, para que todos se sintam acolhidos, valorizados e respeitados. De modo geral, a construção de dinâmicas para atrair os pais e responsáveis, com o propósito de escutá-los sobre o que pensam sobre a escola e as possíveis propostas para serem desenvolvidas, são caminhos que podem trazer efetivas contribuições para o espaço escolar e para a sua dinâmica organizativa.

A acolhida cotidiana dos estudantes e de seus responsáveis é outra possibilidade de encaminhamento para práticas

democráticas na escola, configurando-se como um vínculo efetivo entre estudante, responsáveis e profissionais (SILVA; SILVA; NASCIMENTO, 2022). Entende-se, desse modo, que a escola é parte geográfica da comunidade local; logo, todos que a frequentam possuem vínculos afetivos, dado que o espaço é utilizado para um propósito positivo para os envolvidos. Assim sendo, é papel dos profissionais da escola recebê-los com disposição para efetivar possíveis progressos na relação estabelecida, na perspectiva de que a escola seja uma dimensão formativa e comunicativa.

Os processos da gestão escolar democrática são desafiadores e complexos para serem vivenciados, principalmente pela falta da cultura da participação das comunidades escolar e local, que têm em suas bases a separação das instituições, sendo a escola o espaço dos profissionais da educação e a família, o princípio da educação dos alunos. Aponta-se, nessa perspectiva, que o caminho para a vivência desse paradigma de educação é romper com a centralidade da escola enquanto espaço exclusivo de aprendizagens, assim como com a ideia de que os seus profissionais são os únicos que podem organizar, avaliar e construir práticas educacionais.

Para tanto, entende-se que o resgate da cultura da participação por meio de diferentes aspectos metodológicos seja o caminho para a vivência da experiência da gestão escolar democrática, traduzindo os anseios, os olhares e as contribuições das diferentes estruturas políticas e sociais que formam a comunidade na qual a escola está inserida. O encadeamento das diferentes percepções sobre os caminhos planejados para as práticas educacionais se configura como uma importante possibilidade da inserção dos segmentos internos e externos à escola.

Nessa conjuntura de construção de possibilidades para a existência da gestão escolar democrática, é possível destacar o papel do gestor escolar enquanto condutor das práticas organizativas, visto que a formação da cultura participativa é o ponto de partida para que a escola caminhe por trilhas capazes de

externar princípios democráticos, como a participação, a autonomia e a descentralização.

Nesse cenário, pensar sobre a formação do gestor escolar na atualidade requer dimensões reflexivas, comunicativas, críticas, políticas e sociais (SILVA; SILVA; NASCIMENTO, 2022). Isso porque o profissional à frente das práticas organizativas tende a se sobrecarregar com as múltiplas atribuições, além das contradições políticas que emergem nas orientações educacionais, intervindo na vivência e no processo organizativo da escola. Desse modo, a formação do gestor escolar é um elemento necessário e relevante para a compreensão das contradições existentes no espaço escolar, mostrando possibilidades de construção de uma gestão dinâmica, autônoma e participativa.

Por fim, enfatiza-se que os caminhos para a concretização da gestão escolar democrática não são rígidos, mas flexíveis; não são estáticos, mas dinâmicos, com a finalidade de que cada comunidade possa, à sua maneira, efetivar práticas que se consolidem nos anseios do local em que a escola está inserida. Nota-se que são caminhos complexos, que requerem a participação de segmentos diferentes, expressando-se em uma experiência coletiva por intermédio de diálogos, de interações e de escutas.

Em tempos de orientações neoliberais, como os atuais, refletir sobre essas questões, trazendo caminhos contra hegemônicos, é um processo de resistência e de defesa da educação pública oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Assim, torna-se uma responsabilidade política dialogar sobre as possibilidades de construção da gestão escolar democrática nos espaços que contribuem para a formação dos estudantes da escola pública, dimensionando múltiplas ações para que estes tenham a oportunidade de participar, de decidir e de colaborar com o espaço construído para eles. Eis, portanto, o desafio!

Referências

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia: IV Conferência Brasileira de Educação, 2 a 5 de setembro de 1986. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3R XR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ARAUJO, Adilson Cesar de. Os elementos constitutivos da gestão democrática da educação. In: ARAUJO, Adilson Cesar de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. f. 42-63. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9994>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 1-14. Disponível em: <http://www.geocities.ws/angesou/barroso.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (2001)]. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Ministério da Educação, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (2014)]. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n95/n95a04.pdf>.

Acesso em: 27 ago. 2022.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2/articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática. In: DRABACH, Nadia Pedrotti. *Gestão escolar democrática e gestão gerencial: a confluência perversa*. 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. f. 40-51. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1657>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FALSARELLA, Ana Maria. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens às concepções atuais. In: FALSARELLA, Ana Maria (org.). *Educação básica e gestão da escola pública*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. p. 27-57. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/educacao-basica-gestao-escola-publica-20181106.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28,

mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LÜCK, Heloísa. *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática*. Bahia: Progestão, 2009. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática na educação básica: delineamentos da matéria no pós-LDB. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 477-492, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/720>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SECCHI, Leonardo. Introdução. In: SECCHI, Leonardo. *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 1-15. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522125463_analise_de_pol_public/18. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; NASCIMENTO, Fernanda Santos do. A formação continuada da equipe gestora na rede pública municipal de Messias - Alagoas. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, n. 61, p. 1-24, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21641>. Acesso em: 31 ago. 2022.

O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA



GIVANILDO DA SILVA

Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutor em Educação (2019) pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação (2015) e graduado em Pedagogia (2012) pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE)

UFAL/CNPq. E-mail: givanildo.silva@cedu.ufal.br



LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA

Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, lotada na Faculdade de Direito de Alagoas e no Programa do Pós-graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional (GAE). E-mail:

lane.palmeira@arapiraca.ufal.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE / CEDU / UFAL. Mestre em Educação pelo PPGE/CEDU/UFAL. Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Desenvolve pesquisas no campo das Culturas Organizacionais Escolares. Participa dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo História da Educação, Cultura e Literatura (CEDU/UFAL).

ANDRESSO MARQUES TORRES

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal/Campus II) e licenciando em Letras-Francês pela Faculdade de Letras da Ufal. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja/CNPq. Desenvolve pesquisa no campo da História da Educação, com ênfase nas experiências de escolarização dos sujeitos jovens e adultos nas décadas de 1970-1980, no sertão de Alagoas, sob enfoque teórico-metodológico da História Oral.

CREUSA RIBEIRO DA SILVA LELIS

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Pesquisa em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba e graduada em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Canguaretama. E-mail: creusa.lelis@ifrn.edu.br

DEANE TAIARA SOARES HONÓRIO

Mestranda em Educação, pelo PPGE-UFAL (2021), vinculada a linha de pesquisa História e Política da Educação e ao grupo Políticas Públicas: história e discurso. Atualmente pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio, lei nº13.415/2017, e suas implicações para a formação da classe trabalhadora, a partir da análise do discurso de linha francesa, filiada Pêcheux. Especialista em Docência do Ensino Básico e Superior, pela Faculdade Estratego, como bolsista do Pronapós (2021). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus Paulo Afonso (2020).

EDNA CRISTINA DO PRADO

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Líder do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br.

EDUARDO LEITE DE OLIVEIRA SANTOS

Mestrando em Educação pelo PPGE/UFAL. Licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) - Campus III - Palmeira dos Índios. Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA

Bacharela em Serviço Social pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT) - 2015 e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - 2021. Atualmente, é Pesquisadora-Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e Mestranda em Educação da linha de pesquisa História e Política da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL.

E-mail: edvagomes@yahoo.com.br

ELAINY PAULA VITURINO BRAZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2019). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UFAL), bolsista Fapeal. Membro do GP-TESE e do GAE (CNPq/UFAL). E-mail: elainybraz@gmail.com

INALDA MARIA DOS SANTOS

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, Maceió-Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional. E-mail: inaldasantos@gmail.com ORCID: E-mail: inaldasantos@uol.com.br

JACYELLE KARINNE BENTO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL, fazendo parte do grupo de pesquisa - Políticas públicas: história e discurso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL. Pós-graduanda em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (GET) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Tem experiência em pesquisa na área de História e Política da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise do Discurso, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Profissão Docente e Instrução Pública Alagoana.

JAILTON DE SOUZA LIRA

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História e Pedagogia, Especialista em Educação em Direitos Humanos, Mestre e Doutor em Educação. Presidente da Associação dos Docentes da UFAL. E-mail: jailtonsouzalira@gmail.com

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus IV – São Miguel dos Campos, como também, atua como colaboradora e instrutora de Metodologia Científica da Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello, da Polícia Militar de Alagoas (PMAL). Membro dos Grupos de Pesquisa: Infâncias, Bebês e Crianças (UNEAL), Currículo, Atividade Docente e Subjetividade (UFAL) e Educação, Currículos e Diversidades (UFAL). E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br

MARIA BETÂNIA NUNES PEREIRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Alagoas (1995). Atualmente é advogada do Sindicato dos Trabalhadores em Saúde, Trabalho e Previdência no Estado de Alagoas e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Direito Público, com ênfase em Direito Administrativo, Constitucional e Direitos Humanos.

MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1969), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (1997) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2002). Atua como docente no Programa de Mestrado e doutorado em Educação

do Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFAL. É líder do grupo de pesquisa Políticas públicas: história e discurso e pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa Estudos do Discurso e Ontologia.

MARINAIDE FREITAS

Possui Pós-doutorado em Educação - área de Formação docente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal. Tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal (2002). Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (1970). É professora da Universidade Federal de Alagoas, atuando na graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq).

NÉLIDA FERNANDA INÁCIO DA SILVA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bolsista Fapeal. Mestre em Educação pelo PPGE/UFAL (2020), Especialista em Gestão de Políticas Públicas Educacionais pela FACEL (2019), Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Alagoas (2019). É membro do grupo de pesquisa em Gestão e Avaliação Educação - GAE/UFAL e do grupo de pesquisa Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE/UFAL. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É professora da Educação Básica da rede municipal de Maceió- AL. E-mail: nelida.silva@cedu.ufal.br

PATRÍCIA TAVARES DA MOTA

Pedagoga pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus Santana do Ipanema. Já foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica e voluntária do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação Científica. Atualmente é neurotrainer do curso de estimulação cognitiva Ginástica do Cérebro e integrante do grupo de estudos Infâncias e Diversidades, voltado aos estudos de Políticas Educacionais e Infâncias, com ênfase em Currículo, Avaliação, Educação e Relações Étnico-raciais. E-mail: patytmota@hotmail.com

RENATA SOUZA DE LIMA

Mestra em Educação (PPGE/UFAL); Pedagoga (UFAL); Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (IEPSIS/INESP); Graduada em Letras-Português (UNINASSAU); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial (FAVENI); Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE); membro do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). E-mail: rsouzalima51@gmail.com.

WILSON HONORATO ARAGÃO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Exclusão, Inclusão e Diversidade. Pesquisador Seniors do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas, sobre Formação Docente (NEPESF). Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: wilsonaragao@hotmail.com

O fio condutor que mobilizou todas as pesquisas desta coletânea foi a discussão sobre os caminhos da Escola pública e seus percursos frente à retomada democrática no contexto brasileiro. Os últimos 6 (seis) anos têm sido desafiadores para a educação pública, da creche à pós-graduação, uma vez que há um grande volume de redução de investimentos para a área, bem como uma centralização de políticas que minimizam a formação humana e profissional à padronização, respondendo, exclusivamente, ao sistema capitalista.

