

5



ENCONTRO DE PESQUISA EM
IX EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI
Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Política Educacional e Gestão da Educação

5



Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Política Educacional e Gestão da Educação


ACADÊMICA
Editorial



Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDF (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

© Antonia Dalva França Carvalho - Maria Vilani Cosme de Carvalho

Elmo de Souza Lima - Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Luisa Xavier de Oliveira

Organização

1^a edição: 2022

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Marcus Vinicius Machado Ramos

Capa

Marcus Vinicius Machado Ramos

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

E21 Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia [recurso eletrônico]:
política educacional e gestão da educação / Antonia Dalva França
Carvalho ... [et al.], organização. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial,
2022.
E-book.

Volume 5

ISBN: 978-65-5999-059-7

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Gestão da educação.
4. Planejamento educacional. I. Carvalho, Antonia Dalva França.
II. Título.

CDD: 371.2

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/5188078*

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5188078>

*Uso restrito aos organizadores da publicação. Autores devem inserir somente o ISBN no Lattes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	11
A CARTOGRAFIA DO BANDO DE PÁSSAROS PESQUISADORES NO VOO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	12
<i>Náira Jane da Costa Soares</i>	
<i>José Gomes da Silva Filho</i>	
<i>Marlia Ferreira Ribeiro</i>	
A ANÁLISE DO PROGRAMA JOVEM DO FUTURO (PJF) E POUPANÇA JOVEM (PJ) NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ	19
<i>Nickole da Silva Souza</i>	
<i>Samara de Oliveira Silva</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2011-2020)	24
<i>Wilne Neves Martins Lustosa - FAESPI.</i>	
<i>Enayde Fernandes Silva Dias - FAESPI.</i>	
A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ...	29
<i>Iuri Nobre dos Santos</i>	
A METAPESQUISA NO CAMPO POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PIERRE BOURDIEU	36
<i>Maria de Jesus Rodrigues Duarte</i>	
<i>Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento</i>	
<i>Patrícia da Conceição Lima Torres</i>	
A OFERTA DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PIAUÍ	42
<i>Valquiria Macêdo Cantuário</i>	
A POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR INCLUSIVA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	48
<i>Paulo Eduardo Silva Galvão</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	

**A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL:
SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DIMENSÕES 54**

Patrícia da Conceição Lima Torres

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

**A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO
DO GESTOR ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE DISCENTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA..... 59**

Josélia Maria da Silva Farias

Baltazar Campos Cortez

**ANÁLISE DA PLATAFORMA CAED/UFJF DE AVALIAÇÕES
DIAGNÓSTICAS E FORMATIVAS: PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA
DA REDE DE ENSINO DE TERESINA..... 64**

Mirian Patrícia de Freitas

Ateumice Maria do Nascimento

Wirla Risany Lima Carvalho

**ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO
DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO..... 70**

Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior

Kátia Silva Cunha

**OFERTA EDUCATIVA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DO PIAUÍ: INCIDÊNCIA DOS ATORES PRIVADOS76**

Tauana Tamires da Rocha Silva

Samara de Oliveira Silva

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA
PROPOSTA DE ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE E DA QUESTÃO EM
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CSHNB/UFPI NO
PERÍODO DE 2012-2019 81**

Ateumice Maria do Nascimento

Mirian Patrícia de Freitas

Wirla Risany Lima Carvalho

**CONCEITUANDO PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DAS ANÁLISES DAS
POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..... 86**

Adão Rogério Xavier Silva

Mark Clark Assen de Carvalho

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA-CME/THE:
REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE REPRESENTAÇÃO DOS
CONSELHEIROS90**

Jardênia Nunes Rodrigues Alves

Rosana Evangelista da Cruz

**EDUCAÇÃO TERESINENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROCESSOS
HISTÓRICOS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS 95**

Carlos Lopes Barbosa

Isabel Cristina da Silva Fontineles

**ESTUDO SOBRE A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO. 102**

Jessica Maiure Chaves Matos

**NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM POLÍTICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO,
ATUAÇÃO E DESAFIOS 108**

Juliana da Silva Melo

Rosana Evangelista da Cruz

Maria de Jesus Rodrigues Duarte

**O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA E COMO
INSTRUMENTO DE CIDADANIA..... 114**

Baltazar Campos Cortez

**O USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELA
GESTÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO
REPOSITÓRIO DO PPGP/CAED/UFJF 118**

Eusilene da Rocha Ferreira

Dayane Martinelle da Silva Santos

Wirla Risany Lima Carvalho

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TERESINA
EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE
CASO125**

Wedson Alves Ferraz

Marli Clementino Gonçalves

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO.....132

Queiza Larissa Gomes de Oliveira

POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O LUGAR DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL.....138

Vanusa Gomes Soares

Cleudiana Maria de Oliveira Silva

Luisa Xavier de Oliveira

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E AS NOVAS DINÂMICAS ESTABELECIDAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES 144

Rafael de Farias Ferreira

Jorge Fernando Hermida

PRODUÇÕES EM “DESTAQUE” INDICADAS NA PLATAFORMA SUCUPIRAPORUMPROGRAMADEPÓS-GRADUAÇÃOPROFISSIONAL NA ÁREA DE ENSINO..... 151

Sheyla Fernanda da Costa Barbosa

Thaís Yuriko Fernandes Sozinho

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA): IMPACTO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PIAUÍ156

Efigênia Alves Neres

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: TEAR E JUVENTUDE COMO CAPITAL HUMANO 161

Rosivaldo dos Santos Souza

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ – SAEPI: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA E IMPLEMENTAÇÃO . 166

Cleudiana Maria de Oliveira Silva

Vanusa Gomes Soares

Luísa Xavier de Oliveira

UM ESTUDO SOBRE EVASÃO E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP - CAMPUS REGISTRO.172

Fernanda Vasconcelos de Lima Kanashiro

Angela Maria Martins

**UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA:
DADOS EXPLORATÓRIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
(PNE) 2014-2024177**

Vitória Sousa Rodrigues

Isabel Cristina da Silva Fontineles

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, realizaram nos dias 04, 05 e 06 de maio de 2022, o IX Encontro de Pesquisa em Educação e o III Congresso Internacional em Educação, que objetivou proporcionar discussões e reflexões acerca da seguinte temática: Educação, Ensino e Pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

O evento foi realizado de forma remota com diversas atividades, como: Conferências, Mesas temáticas, Simpósios e Comunicações orais, vinculados aos cinco eixos temáticos do evento: 1) Formação de professores e práticas da docência; 2) Formação humana e processos educativos; 3) Educação, diversidades/diferença e inclusão educação do campo; 4) História e memória da educação e 5) Política educacional.

O Encontro de Pesquisa em Educação é um evento bianual, realizado há 22 anos, com a participação de pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior, bem como, de estudantes de graduação e pós-graduação do Piauí e de outros estados circunvizinhos. Devido ao número de trabalhos acadêmicos apresentados ao longo dos anos, assim como, do número de pesquisadores envolvidos, o evento vem se constituindo como um dos principais eventos científicos da região meio norte do Brasil.

Nesta edição, o evento se une ao III Congresso Internacional em Educação, também provido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, que congrega pesquisadores internacionais envolvidos nos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo PPGEd, em parceiras com universidades e institutos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, por meio de convênios de cooperação internacional.

Este volume tem como objetivo socializar os resultados de pesquisas sobre a temática política educacional, propiciando espaço para espaço de intercâmbio e debates sobre as produções apresentadas a partir das seguintes temáticas: Políticas e gestão da educação básica e superior; Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração; Gestão de sistemas e unidades escolares; Regulação, avaliação e qualidade da educação; Política de valorização dos profissionais da educação (formação, remuneração e condições de trabalho); Financiamento da educação; Ações da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados ao direito à educação. Outas temáticas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A CARTOGRAFIA DO BANDO DE PÁSSAROS PESQUISADORES NO VOO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Náira Jane da Costa Soares
UFPI - nairacostasoares@gmail.com

José Gomes da Silva Filho
UFPI - josegomesfilho@ufpi.edu.br

Marlia Ferreira Ribeiro
UFPI - ferreiraribeiro.marlia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para estudar e pesquisar a Sociopoética é importante que o pesquisador inicialmente se atente para as cinco orientações ou passos importantes que a fundamenta, quais sejam: 1) Institui o grupo-pesquisador, um grupo que age coletivamente e suas semelhanças e diferenças são importantes na produção de dados; 2) Valoriza as culturas dominadas e de resistência, e as coloca na convergência com outras culturas e o corpo é essencial na pesquisa; 3) Na sociopoética, o grupo-pesquisador e o(a) facilitador(a) pesquisam com o corpo todo, equilibrando suas potências da razão, emoção, sensações, intuição, gestualidade, imaginação, espiritualidade e outro(a)s; 4) As técnicas artísticas são uma das bases da pesquisa com o corpo todo, pois revelam o que está no inconsciente fontes que muitos pesquisadores ignoram. E como quinto princípio a responsabilidade ética, política, noética e espiritual do grupo-pesquisador que intervém nos desejos e corrobora para desconstrução de corpos (GAUTHIER, 2012).

Diante disso, neste escrito propomos compartilhar nossa experiência de Iniciação Científica na Universidade Federal do Piauí - UFPI, a qual teve início em setembro de 2021 e que se encontra em andamento. Assim, adiante apresentamos sucintamente o percurso cartográfico até então criado por nós para acessar os arquivos, que se tratam de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós graduação em Educação da UFPI - PPGED/UFPI, que tiveram na Sociopoética orientação metodológica.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo partilhar um relato de experiências do percurso cartográfico de três discentes de Iniciação Científica, na Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

METODOLOGIA

A metodologia que estamos fazendo uso para acessar as dissertações e teses sociopoéticas defendidas no PPGED/UFPI é a cartografia, a qual segundo Kastrup (2009, p. 32) “é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”. Diante disso, nossa processualidade iniciou com o estudo de textos, palestras e encontros no nosso núcleo de pesquisa, NEPEGECI/OBJUVE.

Seguidamente começamos a pensar todo o arquivo a partir de uma grande caixa, oriunda da caixa de afecções (CARNIELLI, 2014). Também estudamos a caixa de afecções Sankofa de Santos (2021) e, para registrar esse caminho, utilizamos do mapa e do diário da escuta sensível em Barbier (2004).

Além disso, depois de dividirmos a grande caixa em quatro menores e, seguindo nossos afetos cartográficos, passamos a pensar o movimento de como abriríamos nossas caixas. Então criamos uma ficha catalográfica para identificar título, autor(a), ano e local no qual onde os textos estão arquivados. Além disso, optamos por apresentar em resumos, os quais constam no corpo de nossos relatórios parciais, os dados anteriores mencionados bem como os temas, problemas e confetos, tema gerador, objetivo geral e específicos, integrantes do grupo-pesquisador, confetos produzidos e o referencial teórico de cada dissertação e tese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir procuramos apresentar relatos iniciais de como nós estamos sentindo o nosso percurso cartográfico. Para tanto, nos identificamos a partir de três metáforas: a Pesquisadora-curica, a Pesquisadora Lilás e o Pesquisador-pele-cabaça, metáforas que traduzem nossas implicações na pesquisa.

Pesquisadora-curica: Começo meu percurso estudando textos e participando de aulas, palestras e encontros de núcleos de pesquisa de outros estados. Em meio a essas atividades fui orientada a fazer o mapa da escuta sensível de Barbier (2004) durante os encontros e, confesso, que apesar de cansativo é prazeroso porque é uma atividade cuidadora do nosso pensamento

e coloca o nosso sentir/pensar em evidência. Junto com o grupo da Iniciação Científica buscamos recontextualizar as pesquisas realizadas e, nesse movimento, compus minha caixa acessando os arquivos e problematizando o que vinha encontrando. Quando estudei a caixa de afecções a partir de Carnielli (2014), me senti provocada e, diante de um grande caos, comecei a me questionar: o que eu vou ver? O que vou pensar do que vejo e o que vou fazer com o que penso do que vejo?

E logo nossa orientadora sentiu que necessitávamos conhecer a caixa de afecções Sankofa de Santos (2021) originária da adinkra Sankofa, símbolo africano com significado de voltar e pegar o que esqueceu. Nesse sentido, a cartografia se fez presente em meu percurso, pois como destaca Passos e Barros (2009, p. 17) “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”.

Além disso, durante essa processualidade coletiva senti o pesquisar com o corpo todo, que para Najmanovich (2001, p. 23) “só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer”. Portanto, percebi que o pesquisar com o corpo todo proporcionou a mim e ao nosso grupo desenvolvimentos e transformações profundas.

Pesquisadora Lilás: Meus primeiros passos neste percurso, na formação de minhas linhas cartográficas, construídas junto ao meu grupo de pesquisa, foi estimulada por nossa orientadora que nos pediu que pensássemos como nós habitamos o território da pesquisa e como ele nos habita, como nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam. O primeiro atravessamento veio das autoras das dissertações, pesquisadoras/facilitadoras que utilizando a sociopoética e junto aos seus grupos-pesquisadores, pensaram, falaram e construíram seus confetos (conceitos permeados de afetos), e esse movimento de transcrição de seus diários, de suas anotações e a materialização da pesquisa, o vai e vem da caneta, de suas mãos sobre o teclado do computador, a fala criativa em ação, me fez olhar para suas pesquisas pelos olhos de Hampaté Bâ (1982), lembrando que esse movimento é sagrado, resultado do poder de fala, movimento de poder, que vibram em som e se tornam força. E nossa metodologia me trouxe a caixa de afecções, e junto de autores como Souza e Böschmeier (2017) que me falaram que a caixa nos ajuda a resgatar a experiência de pessoas na construção de seus itinerários, arquivos de memórias, um resgate do vivido, e dentro da caixa eu coloquei as dissertações, os autores lidos, os encontros do grupo de iniciação científica, diários e as aulas, e dentro desse rizoma, desse emaranhado, é preciso traçar um mapa, percorrer terras

desconhecidas, cartografar, como me ensinou Deleuze e Guattari (1995). E trazendo Simonini (2021), o mais importante não é achar a verdade e sim seguir pelas conexões, aquelas relações construídas, os problemas, confetos, as estratégias metodológicas, os dispositivos artísticos elaborados, quais os temas-geradores foram impulsionados, que práticas educativas foram criadas, fazendo meu próprio caminho e ativando minhas próprias tramas.

Pesquisador-pele-cabaça - O meu caminhar nesta pesquisa está sendo de muita potência de vida e de mudança de peles. Como falei em outro momento, ela a mim chegou como uma filha desejada, na qual estou me constituindo pesquisador implicado e encarnado. Ademais, começamos essa processualidade cartográfica com leituras e discussões conjuntas, e no decorrer das orientações elas nos levaram a entender o que vinha a ser uma caixa de afecções, cujas perguntas passaram a fazer parte do processo: O que vejo? O que penso do que vejo? O que faço com aquilo que penso do que vejo? Tais indagações fizeram parte no movimento de acessar o acervo de produções de pesquisas sociopoéticas orientadas pregressamente por nossa orientadora. A dissertação de Santos (2021) vem nos ajudando no movimento de pinçar do passado e recontextualizar os afetos no presente de outro modo, dando passagem para novas produções e escritos. Com isso, sigo com os poros abertos para os afetos, pois a abertura da porosidade da pele, conforme atesta Ferraz (2014, p. 70) “é uma das forças de combate às carapaças teflon dos corpos fechados em trânsito para lugar nenhum”.

Quando aproximamos nossas falas percebemos, sobremaneira, que o modo como estamos implicados na pesquisa se coaduna com as considerações postulados por Najmanovich (2011) sobre o sujeito encarnado, uma vez que nos reconhecendo na pesquisa também nos afirmamos como pesquisadores encarnados, por isso optamos usar a terceira pessoa do plural neste trabalho para afirmar nossa implicância coletiva na pesquisa que se cria cartograficamente.

Além do mais, estamos percebendo nesse pesquisar encarnado a relevância das pesquisas sociopoéticas do NEPEGECEI/OBJUVE, pois elas nos têm mostrado que pouco se discute sobre Juventudes, Educação e Sociopoética na academia e, que nos espaços onde as juventudes se encontram, existe a produção de conhecimentos e subjetividades potentes que transformam espaços comuns em lócus de criação inventiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que nosso objetivo de relatar nossa processualidade inicial cartográfica durante nossa Iniciação Científica foi contemplado. Isso advém do sentido de que como visto, a cartografia é um método de pesquisa-intervenção,

da investigação de processos de produção de subjetividades, onde seguimos processos. Diante disso, nossa experiência partiu de pensamentos e processos coletivos para criar nossa pesquisa, tendo como guia nossa orientadora.

Compreendemos, portanto, que empreendemos um percurso, pois pensamos em nossas caixas de afecções, adentramos com uma ficha catalográfica de criação coletiva as dissertações e as teses e as envolvemos com autores, textos, aulas, reuniões, com todos os processos de aprendizado coletivo ao qual nossa orientadora nos proporcionou e os que buscamos em nossos encontros de estudo.

Assim, fomos impulsionados dentro de um emaranhado de afetos potentes, e deixamos nossos corpos se envolverem, sentirem e aprenderem. Nos alegamos com as descobertas individuais, e pensamos na mudança de pele, na importância de sentir a experiência e na transformação que nos levou ao pesquisarmos com o corpo todo, vimos a possibilidade de aproximação de nosso conhecimento coletivo e individual e como isso nos impulsiona para dentro do NEPEGEI/OBJUVE ao qual fazemos parte.

Em suma, dentro de nossa pesquisa, desse emaranhado de linhas criado por dissertações, teses, autores, falas, diários, conhecimentos, onde diversas linhas de diferentes naturezas e de diferentes caixas se cruzam, se entrelaçam, aprendemos também que a pesquisa é feita a partir do pesquisador, que acompanhando processos, caminha por diferentes trajetos, e que cada pesquisador ativa suas próprias tramas, e seus corpos se movem neste território criando suas próprias linhas num movimento de apropriação de conhecimentos, deslocamento e recontextualização. Enfim, seguimos caminhando por diversas veredas nessa pesquisa que ainda se encontra em andamento e que suscita pesquisas e escritos futuros.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Tradução: Beatriz Turquetti. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. p. 181-218.

BARBIER, René. As noções-entrecruzadas em pesquisa-ação. In: BARBIER, René (Org.) **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livros Editora, 2004. 159 p. Disponível em: <https://pt.brllib.org/book/12048490/c73317>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CARNIELLI, Flávio. **Caixa de Afecções**. 2014. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTKR3FB9vTg>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Estatuto paradoxal da pele e cultura contemporânea: da porosidade à pele-teflon. **Galaxia**, São Paulo, n. 27, p. 61-71, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/15910/14541>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia Kastrup; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Thaysa Tâmara Maciel dos. **Caixa de afecções sankofa 2015-2017: metodologias e dispositivos inventivos e afrorreferenciados de jovens na formação inicial desde a lei N° 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado em Educação). 172 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2021.

SIMONINI, Eduardo. **Agenciamentos Literários. Rizoma e cartografia em Deleuze e Guattari**. 2020. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f5_XEtEatAw. Acesso em: 26 dez. 2021.



SOUZA, Elizabethe Cristina Fagundes; BÖSCHEMEIER, Ana Gretel Echazú. Caixa de afecções como ferramenta pedagógica para diálogos entre sistemas terapêuticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE, 1. 2017, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2017. p. 01-06. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31768>. Acesso em: 09 abr. 2022.

A ANÁLISE DO PROGRAMA JOVEM DO FUTURO (PJF) E POUPANÇA JOVEM (PJ) NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

Nickole da Silva Souza
Universidade Estadual do Piauí
nickolesouza@aluno.uespi.br

Samara de Oliveira Silva
Universidade Estadual do Piauí
samara@phb.uespi.br

INTRODUÇÃO

O Poupança Jovem é um programa Estadual instituído em 2015 pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI)¹, tem como público-alvo os alunos, professores e gestores das escolas públicas. Sendo seu objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem dos estudantes sendo consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública e uma das principais metas é a diminuição da evasão e reprovação nessa idade, aumentando o índice de aprovação nessa modalidade (SEDUC, 2015).

A pesquisa está em desenvolvimento na Rede Estadual de educação e tem por objetivo analisar as relações público privado e implicações do Programa Jovem de Futuro (PJF) e Poupança Jovem para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí. Nessa parceria também fez parte o Instituto Unibanco (IU) que vem atuando na rede estadual desde 2012, teve a renovação do seu contrato em 2018 pelo Acordo de Cooperação n° 029/2018 com vigência até 2021. O Termo de Cooperação apresenta como objeto declarado possibilitar a implementação e o desenvolvimento de estratégia de gestão por resultados de aprendizagem, visando a capacidade e competências institucionais, coletivas e individuais no campo da gestão escolar e educacional para melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado do Piauí (PIAUI, 2018), atuando na governança, formação, mobilização e assessoria técnica.

1 Disponível em <<https://seduc.pi.gov.br/matricula/poupjovem.php>>. Acesso em 08/09/2021

O estado do Piauí também será considerado na pesquisa, pois a partir 2007 iniciou a Reforma do Ensino Médio pela qual foi adotado regime de parceria entre o poder público e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE, para qualificação da gestão das escolas: este se responsabiliza por investir recursos necessários ao custeio da escola enquanto sua gestão fica a cargo do ICE.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos da pesquisa Qualitativa com procedimentos da pesquisa documental adota como fontes de dados o marco regulatório e os planos, programas e projetos de âmbito estadual para as políticas educacionais. Os procedimentos metodológicos deste estudo estão seguindo conforme os objetivos propostos para este, fazendo a articulação da organização da pesquisa em duas dimensões complementares. A primeira de caráter exploratório que prevê a realização de um mapeamento para o período considerado. Na segunda será na dimensão de pesquisa desenvolvido através de estudos de natureza documental (GIL, 2008) envolvendo a coleta de dados em fontes oficiais da rede estadual de educação do Piauí, a demais estados e Distrito Federal, com o objetivo de realizar o mapeamento fazendo o recorte temporal corresponde ao período do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa Jovem de Futuro vem introduzindo suas metodologias no projeto político-pedagógico das escolas públicas estaduais de Ensino Médio, buscando apenas alcançar números que viabilizem sua proposta como válida e eficiente, já que não considera a realidade regional e local para a elaboração de propostas educativas que se ajustem, sendo comum a todos, ao invés disso, lança objetivos e metas para a aprendizagem por meio da uma padronização de métodos, conteúdos e com o emprego da lógica de mercado nas escolas públicas de Ensino Médio no Piauí, requerendo maior aprofundamento do estudo.

Conforme apontado anteriormente, destaca-se a atuação dos diversos atores em redes, que agregam alianças entre o Estado por meio dos governos, a sociedade civil e o mercado. Segundo Peroni e Caetano,

A indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública (PERONI & CAËTANO, 2016).

Com base nos referidos autores, é possível compreender que a privatização do público tem influência durante os procedimentos de organização, conteúdos programáticos e relações de poder existentes na Gestão educacional, que passam a funcionar sob a concepção do mercado para que os sujeitos sejam encaminhados ao mercado e assim contribuir com o crescimento humano. Na Tabela 1 expressa-se a incidência do programa no Estado do Piauí em 2020.

Tabela 1. Panorama do Ensino Médio no Piauí e atuação do Programa Jovem do Futuro no Ensino Médio piauiense em 2020.

Gerências Regionais	Ensino Médio	Programa Jovem do Futuro
Gerências Regionais de Educação	21	21
Agentes de apoio ao Circuito de Gestão	127	127
Escolas	583	453
Estudantes	124.011	91.874

Fonte: Instituto Unibanco, Relatório de atividades Jovem de Futuro (2020).

Analisando o panorama do Ensino Médio no Piauí e atuação do Programa Jovem do Futuro no Ensino Médio, destaca-se que o PJF tem atuação constante no estado do Piauí, no comparativo de 2020, sob a quantidade de matrículas no ensino médio, o impacto deste está abrangendo mais de 50% dos alunos, sendo atuante em 453 escolas, piauiense. Ressalta-se que a formação de ampliação e atuação s definidas pelo IU, são partes da tecnologia que “constituem estratégias de melhoria de resultado”, sendo que sua proposta visa à construção de aprendizagem de competências básicas de ensino. Essas competências estão relacionadas, conforme a Carta da Superintende do IU, à necessidade de garantir aos alunos do Ensino Médio “[...] o ingresso no mercado de trabalho” (INSTITUTO UNIBANCO 2010, p. 18).

A sistemática de funcionamento do Poupança Jovem prevê o pagamento de uma bolsa-poupança anual como prêmio por aprovação em cada ano do Ensino Médio, ao concluir o primeiro ano o estudante recebe R\$ 400,00, às demais parcelas de R\$ 500,00 no segundo ano e de R\$ 600,00 no terceiro (SEDUC, 2015). Para estar apto ao benefício de R\$1.500,00, parcelado durante os três anos do ensino médio, o estudante deve estar matriculado na rede pública e possuir um ótimo histórico escolar. Ao garantir aprovação nas três séries do Ensino Médio, o estudante recebe o benefício. Em 2018 os valores investidos foram da ordem de R \$4.021.578,00, alcançando 7.182 estudantes da rede estadual (SEDUC, 2015).

As informações sobre o PJF no site da Seduc (PI) descrevem seu processo de implantação conforme proposto pelo IU para as redes estaduais de ensino de 11 estados brasileiros. Porém, atualmente está presente somente nos estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte. Este prevê a abertura de uma conta com cartão de crédito no nome do aluno, sendo direcionado aos alunos do Ensino Médio dos 77 municípios que apresentam as maiores taxas de extrema pobreza no valor de R\$1.500,00 (SEDUC, 2015). Adota como critério a aprovação do estudante nas três séries do Ensino Médio, este passará a receber o benefício de incentivo educacional. O benefício é dividido durante os três períodos do ensino médio, além do aluno precisar estar matriculado na rede pública, o mesmo precisa possuir um bom desempenho escolar (SEDUC, 2021, s/p).

A expectativa era que o PJ atingisse cerca de 18.500 alunos matriculados na rede Estadual, utilizado investimentos financeiros na ordem de R\$29.320.200, oriundos da parceria com o Banco Mundial para execução deste projeto. O qual prevê o pagamento de bolsa poupança anual como prêmio por aprovação em cada série do Ensino Médio (SEDUC, 2015). Nos anos de 2015/2016 foram investidos R \$3.114.700,00 em pagamento da bolsa, alcançando mais de 7.082 alunos em 58 escolas contempladas pelo projeto (SEDUC, 2015).

CONCLUSÕES

Conforme foi possível observar, a educação vem sendo permeada nos últimos anos, pela influência de diferentes instituições que se organizam em redes, sejam elas empresas privadas com fins lucrativos, agências, associações, fundações e/ou institutos, muitas vezes vinculados à grandes corporações financeiras e grupos empresariais nacionais e internacionais, além de organizações não governamentais, que passam a influenciar a política educacional do EM, interferem diretamente na gestão da educação básica, na oferta educacional e no currículo ofertado aos alunos, como é o caso do Programa do Instituto Unibanco.

O setor privado tem se materializado como um indutor de políticas educacionais, tecendo diagnósticos de que mecanismos da esfera privada são mais eficientes e produzem melhores resultados. Os atores públicos das escolas que assumem o papel operacional de cumprir as prescrições dos atores privados na implantação dos diversos Programas convivem com uma lógica mercadológica, que direciona a adoção de modelos gerencialistas de gestão por resultados e são submetidos ao controle e monitoramento de suas ações, objetivando a melhoria dos índices educacionais. Esse modelo está presente na proposta do PJF.

REFERÊNCIAS

UNIBANCO. **O Instituto Sobre Nós**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>>. Acesso em 09 de ago. de 2020.

UNIBANCO. **O Instituto Parceiros**. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/parceiros/>>. Acesso em 14 de set. de 2020.

UNIBANCO. **Iniciativas Jovem de Futuro**. Disponível em <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>>. Acesso em 18 de jun. de 2020.

MEC. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em 10 de fev. de 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 407-428, 2016.

SEDUC/PI. **Poupança Jovem**. Disponível em <<https://seduc.pi.gov.br/matricula/poupjovem.php>>. Acesso em 08 set. de 2021.

SEDUC/PI. **Matrículas Poupança Jovem**. Disponível em <<https://seduc.pi.gov.br/matricula/poupjovem.php>>. Acesso em 08 de set de 2015.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2011-2020)

Wilne Neves Martins Lustosa - FAESPI.
wilnezinha_lustosa@hotmail.com

Enayde Fernandes Silva Dias - FAESPI.
enaydesilva@faespi.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica que trata sobre a formação continuada e a valorização do profissional da educação superior. Sabe-se que a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação é uma das diretrizes apontadas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que estabelece metas a serem cumpridas pela educação brasileira em um período de 10 anos. Esta discussão é necessária tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Desta forma, buscamos responder à seguinte questão: Como a literatura aborda a questão da formação continuada e a valorização do profissional da Educação Superior? Para isto, temos como objetivo geral analisar a produção acadêmica em periódicos sobre a formação continuada e a valorização do profissional da educação superior no período compreendido entre 2011 e 2020, consideramos para a pesquisa, o período dos 10 anos anteriores ao desenvolvimento desta investigação.

As bases de dados selecionadas foram o site do Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library* (SciELO) e a pesquisa considerou os seguintes descritores: formação continuada, valorização do profissional da educação superior e formação para ensino superior.

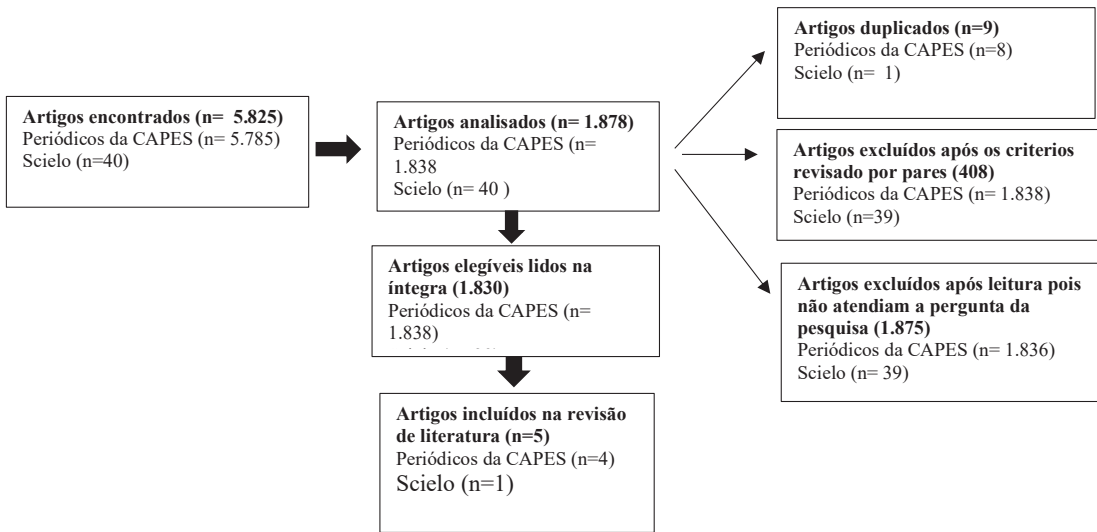
METODOLOGIA

A pesquisa foi um estudo realizado por meio de revisão integrativa. Para o levantamento dos artigos na literatura, foi feita uma busca no site de periódicos da CAPES e da SciELO, a partir dos seguintes critérios. O critérios de inclusão

foram artigos publicados entre 2011 a 2021, com download de forma gratuita e que tivessem em seu resumo os descritores: valorização docente no ensino superior; formação continuada; formação para o ensino superior.

Já os critérios de exclusão, consideraram trabalhos duplicados, em idioma estrangeiro, que não se adequassem à temática da pesquisa ou que não contivessem em seus resumos os descritores selecionados para a busca. A Figura 1 apresenta o Organograma da seleção de artigos:

Figura 1- Organograma da seleção dos artigos



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação final dessa revisão foi composta por seis artigos científicos escolhidos pelos critérios de inclusão e exclusão. Destes, seis foram encontrados pelo banco de dados periódico da CAPES e um no *SciELO*. O Quadro 1 abaixo mostra as informações de todos os artigos.

Banco de dados	Título do artigo	Autores	Metodologia	Resultado
Periódicos da CAPES	Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior federal	Gomes e Alves (2018).	Levantamento bibliográfico	Observou-se o aumento na participação da titulação de 55,35% da remuneração, e aumento de 1.339% em seus valores, quando comparados aos valores do plano anterior.
Periódicos da CAPES	A importância da valorização da avaliação docente pelo discente no ensino superior	Felix e Bastos (2019)	Investigação de caráter quantitativo e qualitativo, por meio da aplicação de questionários semestrais com 17 questões fechadas e uma aberta.	A combinação e o cruzamento de métodos e técnicas de pesquisa desvelaram que os docentes manifestam uma posição mais favorável em relação à avaliação quando os resultados desta são tratados de modo formativo, ajudando-os a melhorar seu desempenho.
Periódicos da CAPES	A formação de professores no ensino superior: relações com a avaliação institucional	Ferri; Duarte; Neitzel; Uriarte; Souza (2018)	Pesquisa qualitativa. Buscou discutir o impacto do programa institucional de formação continuada na atuação docente, identificando se há relação entre os indicadores da atuação docente, resultantes da pesquisa de percepção aplicada pelo programa de avaliação institucional entre os estudantes, e a carga horária da formação continuada.	Como resultado, sinalizamos que o índice de adesão dos docentes da amostra ao Programa de Formação Continuada da Univali vem aumentando, apesar de a carga horária mínima de formação exigida pela instituição ter diminuído ao longo dos anos. Identificamos que 100% dos docentes selecionados concentraram carga horária nas temáticas pedagógicas.
Periódicos da CAPES	Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na anped (2011-	Franchi e Hobold (2019)	Pesquisa de cunho qualitativo com análise documental	A formação continuada para docentes na educação superior ainda constituem

Banco de dados	Titulo do artigo	Autores	Metodologia	Resultado
	2017)			incipiente em relação aos demais temas abordados no referido GT08.
SciELO	Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docents	Almeida (2020)	Abordagem mista, com recurso à técnica de entrevista e de questionário	Os resultados revelam uma tendência para processos de aprendizagem de cariz artesanal, sendo valorizado o autoestudo e a socialização.

Fonte: Elaborado pelas autoras. 2021.

Os docentes constroem a sua identidade continuamente a partir de todos os saberes, habilidades, competências adquiridos em seu processo de formação. Então o professor está em processo de formação e transformação contínuos. É parte de um coletivo que possui história própria, organização e formação específica que produz um corpo de saberes e luta por um reconhecimento social. “A formação continuada passa a ser, portanto, o espaço no qual o professor reconhece a necessidade de articulação dos seus saberes com aqueles de natureza pedagógica e metodológica” (FERRI *et al.*, 2018, p. 58).

Por parte da universidade deve ser refletir sobre a carreira docente. É fundamental criar condições de atratividade à profissão. Nessas condições, discutem-se várias questões: uma delas é a revisão da carreira em termos de progressão, os critérios que são utilizados para a progressão, o avanço desses critérios nas unidades, a discussão desses critérios dentro da universidade e a própria carreira em si. O segundo ponto são as condições de contorno que são aquelas que dá apoio aos docentes para que eles possam exercer da melhor forma possível suas atividades de ensino de pesquisa, extensão e cultura, tudo que está ligado as relações com a sociedade (GOMES, ALVES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas utilizaram diferentes abordagens e tipos de pesquisa para se debruçar sobre a temática investigada. É de fundamental importância a realização de mais estudos sobre a temática de modo a se entender a dinâmica da valorização dos profissionais da Educação Superior e pensar políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e valorizem os docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2020, v. 25 [Acessado 16 Novembro 2021] , e250008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>.
Acessi em: 02 Mar 2020. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>.

FÉLIX, Glades & Bastos, Alessandra. A importância da valorização da avaliação docente pelo discente no ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico**. 26. 87-98. 10.5335/rep.v26i1.8446. v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 87-98, jan./abr. 2019| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

HOBOLD, Márcia & Franchi, Giovanna. Pesquisas sobre formação de professores para a educação superior na anped (2011-2017). **Devir Educação**. 3. 53-74. 10.30905/ded.v3i2.168. 2019.

FERRI, Cássia & Duarte, Blaise & Neitzel, Adair & Uriarte, Mônica & Souza, Nilmar. A formação de professores no ensino superior: relações com a avaliação institucional. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 77 n. 1, p. 55-74. 2018.

GOMES, Carlos Francisco Simões; ALVES, Marcia Rodrigues. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior federal. **Revista de Carreiras e Pessoas São Paulo**. v. 5. n.02. 2015.

A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Iuri Nobre dos Santos

INTRODUÇÃO

O artigo está voltado à discussão sobre a política de educação, realizando debates sobre a inserção dos profissionais de serviço social na educação. O intuito deste projeto é identificar a necessidade de discussões e contribuições visando compreender o desempenho do assistente social na política de educação. Sou membro do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU) da Universidade Federal do Recôncavo, tendo como coordenadora a Docente Marcela Mary José da Silva.

Este grupo desenvolve ações de extensão e de pesquisa, o que permitiu que eu estivesse presente em debates acerca da temática que contribuíram para minha formação e através disso pode compreender o quanto é necessário adentrar dentro deste assunto e trazê-lo a público sob novas óticas.

A inserção dos assistentes sociais na área de educação não se constitui em um fenômeno recente, sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista. (ALMEIDA, 2003)

Desde dezembro de 2019 a política de educação começa a agregar outros profissionais à sua estrutura: profissionais de serviço social e psicologia. Não se trata apenas da entrada de novos sujeitos de forma mecânica no cotidiano da educação básica, mas sim do reconhecimento da dimensão psicossocial no acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes. A nova lei não vai se materializar sozinha e sua existência remete a necessidade de que as formações dos trabalhadores de educação também se atentem a forma das condições sociais e suas articulações

Silva (2012) nos lembra que a luta da categoria é pela inserção profissional no campo da Educação, a escola deve ser entendida como um dos espaços de atuação do profissional, portanto, o trabalho do assistente social não pode ser reduzido apenas aos estudantes, deve contemplar toda a comunidade escolar.

Embora possa ser mais visível e conhecida a atuação do serviço social na assistência estudantil, via universidades, e institutos federais pelo Brasil, a partir da lei 13.395/2019 o serviço social na educação descende ao nível da educação básica. Não sendo relevante o seu nível de atuação, o profissional de serviço social agora ocupa um espaço na educação formal de maior abrangência visto que país. Independentemente do nível da educação, o debate sobre acesso, permanência, qualidade, inclusão, são sempre alvo e ferramentas do trabalho do assistente social.

OBJETIVOS

O trabalho tem objetivo de discutir a discussão sobre a política de educação, realizando debates sobre a inserção dos profissionais de Serviço Social na educação tendo como norte a Lei 13.395/2019 de 11 de dezembro de 2019. O intuito é identificar as discussões e contribuições existentes que contribuam para compreensão do desempenho do assistente social na política de educação.

METODOLOGIA

A motivação para pesquisar as contribuições dos assistentes sociais que atuam na rede de ensino se deu por identificar a necessidade da presença do profissional em demandas e/ou inúmeras dificuldades em que o professor não tenha como lidar com questões familiares e conflitos no âmbito escolar que prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado, outro aspecto é a compreensão de que os aparelhos da educação são os que têm em maior número de todas as políticas públicas. Fundamental a implantação de criação de espaços para a atuação do assistente social nas escolas públicas, tal como propõe a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de profissionais na área de serviço social nas redes públicas de educação básica. Outro ponto fundamental para incentivar a minha pesquisa foi que no município de cachoeira O Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSSEDU UFRB com os resultados das suas atividades desenvolvidas tiveram o êxito de ser aprovado o projeto de lei Lei nº 908/2011 aprovada na Câmara de Vereadores por unanimidade e assinado pelo Prefeito em exercício Fernando Antonio da Silva Pereira popularmente conhecido por Tato em junho de 2011, que refere-se sobre a inserção do profissional de Serviço Social nas Escolas de Cachoeira.

Em diálogo com secretarias de educação de municípios do recôncavo próximo a minha localidade respeitando o isolamento e o distanciamento identifiquei dois fatores ,primeiro não ter inseridos assistentes sociais e psicólogos atuando dentro da escolas e o segundo é a perspectiva por desconhecer a lei e a sua importância para ser implementada por não ser algo de interesse do poder público e sim da população, chegando a conclusão que é preciso intensificar a cobrança para inserir os profissionais perante ao ministério público.

O conceito de educação básica foi desenvolvido tomando como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, visto que a antiga legislação anterior determinava como básico o ensino chamado de primeiro grau. A Educação Básica vem com intuito elucidar e gerir um agrupamento de realidades contemporâneas em busca de um espaço público modernizado .Como uma doutrina conceitual e abrangente, a educação básica ajuda a assegurar o real vigente em novas bases e aplicá-lo por meio da resultante das ações políticas O tema da pesquisa é o movimento da política municipal de educação nos municípios do recôncavo da Bahia e os passos para a inserção do assistente social.

De acordo com Almeida (2005), o reconhecimento junto aos sujeitos que atuam na educação, do significado social e institucional da inserção do assistente social na educação representa um elemento decisivo para sua efetivação, direcionando o debate para a esfera dos processos sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais.

Metodologicamente é impossível compreender esse movimento na e da contemporaneidade sem que parta da história da educação no recôncavo da Bahia, sem que se entenda esse objeto nas suas articulações com a totalidade social inscrito nas relações de produção e reprodução social e, sem que entenda as relações de poder que marcam a educação e seus currículos tanto na formação de professores quanto na dinâmica dos discentes.

A suspensão das aulas presenciais nas redes de ensino evidenciou uma série de desigualdades já existentes e permitiu observar mais um elemento necessário para a atenção da inserção do profissional de serviço social na educação que é o olhar sobre a formação do professor.

Segundo Ferriz(2019), discutir o trabalho do/a assistente social na política de educação no Brasil nos leva a pensar a partir da discussão sobre centralidade da categoria trabalho, do trabalho do/a assistente social no âmbito das políticas públicas e das particularidades da inserção do/a assistente social na política de educação no Brasil.

Enquanto pesquisador da política de educação, especificamente da educação básica me durante minha formação me debrucei com algumas problematizações acerca do tema como a função social e o papel da escola na contemporaneidade; a inserção do Serviço Social no espaço escolar; as contribuições do/a assistente social na escola. Durante minha formação tive a oportunidade de trabalhar com a temática do Serviço Social na Educação, através dos autores Marcela Mary, André Michel, Sarita Amaro, Ney Luiz Teixeira de Almeida; entre outros.

Segundo Amaro(2011) o mais antigo registro conhecido sobre o serviço social na educação remete-se ao do Decreto nº 1394 de 25 de março de 1946 que implanta no Estado do Rio Grande do Sul , “ o Serviço de Assistente Social” , composto por assistentes sociais integrantes de equipes de saúde escolar , com atuação voltada para “situações escolares consideradas desvio, desvio , defeito ou anormalidade social” (AMARO,2011)

Dessa forma, a profissão de Serviço Social contribui na efetivação desse direito social para todos, por meio da atuação direta nas unidades de ensino e em propostas e elaboração de condutas e regulamentos que determinam as políticas educacionais no País e em seu interesse em conhecer a complexidade do campo educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa está em processo de desenvolvimento. Este trabalho propõe ressaltar a importância do assistente social inserido no âmbito da política de educação, que o serviço social é uma profissão importante para garantir o acesso ao direito à educação, pois interfere a partir de suas ações, por meios do uso de seus instrumentos, uma vez que dá suas contribuições para o aperfeiçoamento processo de ensino aprendizagem, está voltado para a pesquisa quantitativa onde será utilizada a pesquisa bibliográfica, sendo utilizados materiais publicados em livros, artigos, TCC e dissertações, estudando e narrando as características e o que ocorre no âmbito escolar .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo é resultado das discussões sobre o processo da inserção do assistente social no ambiente escolar na perspectiva educacional de ensino -aprendizagem ,educação não formal dialogando com o corpo docente e comunidade estudantil, o interesse por esse objeto é através de reconhecer a importância da atuação do assistente social na educação no recôncavo tendo

como instrumento base a lei 13.395 de 2019, com a intenção de abordar de forma reflexiva aspectos relacionados à educação e a inserção do assistente social.

Diante de todo contexto sócio histórico através dos aportes teóricos utilizados no decorrer da pesquisa destaco a importância da inserção do assistente social nos espaços de âmbito educacional, ainda que mesmo seja lei 13.935/2019 é possível afirmar que se deparamos com resistência ou falta de interesse dos poderes públicos a efetivação deste profissional acreditando que professor dá conta das demandas da escola ou mesmo para contenção de gastos na educação que vem sofrendo diversos nos últimos governos.

A partir da implementação da lei 13.395 que desde dezembro de 2019 era pra ser respeitada a pesquisa terá como fundamentar entender como anda a educação nas redes de ensino, e as problemáticas que resultam a ausência de psicólogos e assistente sociais dentro do âmbito escolar dos órgãos de saúde pública, nesse contexto a presente pesquisa irá através de seu objetivo geral apresentar os desafios para a atuação dos profissionais citados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional. Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação.** Caderno Especial, nº 26, 2005.

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

BRASIL. Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm> Acesso em: 31/03/2020

BULLA, Leonia Capaverde. O contexto histórico da implantação do Serviço Social

no Rio Grande do Sul. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, V. 7. N. 1, 2008.

CAMPOS, Lidiane Derminio Silveira. O Profissional de Serviço Social na Educação Infantil. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca/SP, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação. Brasília, 2011.

CFESS. Serviço Social na Educação. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: 2001.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. LDB – Dez anos em ação. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2021.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Orgs.). Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação. Salvador: EDUFBA, 2019, 306 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Editora: Olho D'água, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf> Acesso em 29 de março. 2021.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 1992

HERNANDORENA, Maria do Carmo;SCHNEIDER,GlauCIA.Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades.Porto Alegre: CMC, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O Serviço Social na transição para o próximo milênio: desafios e perspectivas**. In: Serviço Social & Sociedade, nº 57. São Paulo: Cortez, 1998.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, André Michel dos. **A Escola como espaço de atuação para o Assistente Social: Trabalhando com grupos**. Trabalho Final de Graduação – TFG. Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, 2005.

SILVA, Marcela. **O Lugar do Serviço Social na Educação**. In: _____ . **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 15-31.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social e Educação: uma questão em debate**. In: Revista Interface, Natal, V.2 N. 1., 1995.

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins. **Serviço Social/ Fundação Universidade do Tocantins**. Curitiba: EADCON, 2011. p.01 a 47.

YAZBEK, Maria Carmelita. **O significado sócio-histórico da profissão**. Professora da Faculdade de Serviço Social da UNLP/Argentina e da PUC/SP . s/d. p.1-21

A METAPESQUISA NO CAMPO POLÍTICA EDUCACIONAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE PIERRE BOURDIEU

Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Universidade Federal do Piauí
mariajesus34533@gmail.com

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí
milem.15@hotmail.com

Patrícia da Conceição Lima Torres
Universidade Federal do Piauí
patriciacacto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é passo fundamental para entender melhor seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas. A política educacional é reconhecida como um campo de conhecimento em construção. Para que um campo seja legitimado e tenha sustentação, é necessário que agentes, instituições, ideias e interesses estejam especificados. Um campo é um complexo que faz parte de uma totalidade social, o que torna essencial o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Ele é estruturado por múltiplas instituições, com agentes que ocupam posições internas, como professores, pesquisadores, editores de periódicos, etc., como também por agentes que ocupam posições externas, como, por exemplo, os que assumem funções representativas dentro do Estado (STREMEL, 2016).

Desse modo, compreende-se que não é possível apreender o significado de construção do campo sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, isto porque a compreensão da criação/institucionalização do campo política educacional acontece a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural (MASSON, 2012). Por isto, levando em conta a perspectiva de Bourdieu (2004), é necessário que se estabeleçam relações entre o objeto de estudo e o contexto histórico-político do próprio campo, bem como o dos outros campos do conhecimento.

Partindo desse pressuposto o presente trabalho tem como objetivo apresentar as possibilidades de uso desse arcabouço teórico do sociólogo Pierre Bourdieu em metapesquisas no campo da política educacional. O interesse pela temática justifica-se pela utilização de conceituações específicas do teórico em estudos que analisam os aspectos teórico-epistemológicos das pesquisas em política educacional, bem como a perspectiva de utilização de suas reflexões específicas sobre o campo científico e dos instrumentais teórico-analíticos facultados por Bourdieu no desenvolvimento de estudos sobre produção de conhecimento.

Visando alcançar o objetivo proposto, será abordado num primeiro momento o conceito de metapesquisa como parte dos estudos de revisão. Em seguida, será elencado alguns dos principais elementos da abordagem sociológica de Bourdieu em articulação com as discussões sobre o campo científico, com um olhar específico para a metapesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa em foco é um recorte de um estudo documental que teve como objetivo a análise da produção de conhecimento em financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste brasileiro. Pautada em uma abordagem qualitativa, o presente estudo utiliza o delineamento de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2008, p. 50), é a investigação que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para este recorte, dentre outras produções de Pierre Bourdieu, tomou-se como base as obras: O campo científico (1983), A profissão de sociólogo (1999) e Os usos sociais da ciência (2004).

Importante esclarecer que o referido trabalho ainda está em processo de construção, uma vez que as inferências depreendidas das leituras sobre o supracitado autor estão em andamento. Dessa forma, os resultados e discussões são parciais, pois contemplam apenas um dos elementos que compõem o quadro teórico-conceitual de Bourdieu, a saber: a noção de campo. Para atingir os objetivos propostos ainda será discutida a noção de *habitus*, que segundo Ortiz (1983) compõem um dos três aspectos centrais do trabalho do autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na teoria do sociólogo Pierre Bourdieu (2004, p. 20), a noção de campo científico pode ser entendida como “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a

arte, a literatura ou a ciência, [...] mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Assim, o campo científico é o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade e competência científica socialmente outorgadas a um agente determinado.

Dizer que o campo é um lugar de lutas é dizer que “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse [e que] as práticas científicas não aparecem como desinteressadas senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos” (BOURDIEU, 1983, p. 2). Apreende-se, aqui, que as práticas científicas são permeadas tanto por interesses ideológicos, como por interesses voltados para aquisição de autoridade científica, tais como prestígio, reconhecimento, poder, revelando a dupla face do aparente interesse por uma atividade científica e as estratégias usadas para assegurar a satisfação desse interesse.

Para o sociólogo, o campo científico só pode constituir-se com a condição de uma análise interna, no campo epistemológico, o que restituiria a lógica segundo a qual a ciência gera seus próprios problemas, e uma análise externa que relacionaria esses dilemas às condições sociais do aparecimento do campo.

O campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p. 5, grifo do autor).

A luta pela legitimação do campo científico, segundo Bourdieu (1983), não depende somente dos fatores externos a ele, mas também da estrutura que se forja no interior de cada campo. Neste aspecto, se for considerada a grande quantidade de publicações na área, os núcleos/grupos de pesquisa sobre o tema registrados no CNPq e na Capes, além dos grupos de trabalho consolidados nas instituições científicas reconhecidas em âmbito nacional e internacional, como Anpae e Anped, apreende-se a política educacional como um campo que já possui legitimação no ambiente acadêmico.

Bourdieu (1983, p. 7) ainda esclarece que todos os campos possuem os dominantes, que “são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”, e cujas posições decorrem do reconhecimento do

montante de capital específico do qual são detentores. Quanto aos dominados, são os que precisam ter reconhecida a importância do seu capital e suas potencialidades dentro do campo. Ou seja, nesse processo de legitimação, há ritos e práticas pelos quais passam os pesquisadores no intuito de mostrar a importância e/ou interesse de suas pesquisas para o campo no qual estão inseridos, como também para os pares-concorrentes da ordem científica estabelecida.

Dessa forma, pensar sobre o fazer científico e compreender a lógica interna do campo explicita os interesses políticos e sociais, extrínsecos e intrínsecos dos envolvidos nessa relação. Pesquisar, além de ser interessante ao próprio pesquisador e sua área acadêmica, é relevante para a comunidade científica, por isto os pares-concorrentes avaliam se uma questão-problema é cientificamente relevante e viável.

As características assumidas na luta científica e política por sua legitimidade dependem da estrutura do campo e da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta (dominantes e dominados). O sociólogo esclarece que o campo científico é sempre o lugar de uma luta desigual, uma vez que

Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo (BOURDIEU, 1983, p. 16, grifo do autor).

Apreende-se do excerto bourdieusiano que, à medida que os recursos científicos se acumulam, eleva-se o grau de homogeneidade entre os concorrentes, distinguindo a concorrência científica, em sua forma e intensidade, daquela observada em outros campos onde os “recursos acumulados são menos importantes e o grau de heterogeneidade mais elevado” (BOURDIEU, 1983, p. 16). Na luta que os opõem, dominantes e novatos valem-se de estratégias que dependem, estreitamente, de sua posição no campo ou do poder do seu capital científico sobre a produção e circulação científicas, assim como sobre os lucros produzidos pelo campo.

Nesse viés, Bourdieu (1983) afirma que os dominantes buscam manter as estratégias de conservação, assegurando a eternização da ordem científica da qual são signatários. Essa ordem compreende a ciência oficial no estado objetivado (instrumentos, obras, instituições) e no estado incorporado (*habitus* científico) e em mais um conjunto de instituições (sistemas de ensino, academias, prêmios, revistas, etc.) encarregadas de garantir a produção e circulação desse produto final, objetivando “assegurar à ciência oficial a permanência e a

consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Os novatos, o sociólogo pontua que, ao se rebelarem contra as carreiras traçadas pelos dominantes, só poderão vencê-los em seu próprio jogo, ou seja, se empenharem um suplemento de investimentos propriamente científicos sem esperar lucros importantes a curto prazo, uma vez que toda a lógica do sistema está contra eles.

Contudo, assim como em outros campos específicos, no campo científico, ocorrem movimentos de revolução, até porque, conforme Bourdieu (1983), os interesses que estão em jogo no campo científico, são tanto científicos quanto políticos e as pessoas nele engajadas têm interesses em comum, muitas vezes fundamentais à própria existência do campo. Além disso, o campo científico possui uma ordem social que serve aos interesses tanto dos que estão dentro dele como dos que não estão.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nas aproximações possíveis com o pensamento de Pierre Bourdieu através da leituras de algumas de suas obras, identifica-se um fenômeno estudado em vários setores sociais: o campo científico. Para Bourdieu, a estrutura do campo é como um jogo constante, no qual os agentes, sabedores das regras estabelecidas, participam ativamente, disputando posições e lucros específicos. Segundo o autor, o campo também pressupõe confronto, luta, tensão, tomada de posição e poder. Cada campo tem suas leis específicas e está relacionado a determinados tipos de capitais, configurando-se como espaço social no qual relações de poder são estabelecidas entre os agentes.

O modo como Bourdieu explica as relações estabelecidas no interior do campo científico tem contribuído no delineamento de um esquema analítico esclarecedor para abordar o campo da política educacional, servindo à diversos pesquisadores e grupos de pesquisa, fortalecendo as discussões em torno da institucionalização desse campo dentre as demais áreas da educação. Compreende-se que, a partir desse contexto real, a teoria dos campos de Bourdieu oferece elementos que subsidiam a reflexão e apreensão de diferentes objetos investigativos, sendo, dessa forma, utilizada em várias áreas do conhecimento, inclusive, transcendendo o campo das Ciências Sociais e Humanas, devido ao caráter relacional de seus conceitos que propiciam arcabouço teórico para outras áreas de conhecimento.

Dessa forma, finaliza-se o presente texto com compromissos assumidos e ainda não explanados sobre o estudo sistemático da obra de Pierre Bourdieu, dentre estes, o conceito de *habitus*, pauta a ser pormenorizada no decorrer

da pesquisa, aprofundando nas discussões sobre sua abordagem sociológica e procurando articular com as características da metapesquisa no campo da política educacional.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, p. 122-155. Disponível em: <https://cienciatescnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.
- BOURDIEU, Pierre.; CHAMBOREDON, Jean-Claude.; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.
- ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

A OFERTA DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PIAUÍ

Valquira Macêdo Cantuário
Universidade Federal do Piauí – UFPI
E-mail: valzinhalmacedo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo publicizar as primeiras análises sobre a oferta do ensino em tempo integral nas escolas públicas do município de Teresina - Piauí. Considerando essa premissa, o resgate histórico permite depreender que a proposta do ensino em escolas de tempo integral não representa uma novidade para as políticas educacionais, no Brasil, uma vez que, na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores da Escola Nova e defensor do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, já a defendia como mecanismo de democratização da educação.

No contexto brasileiro, a proposta de uma formação integradora para os alunos da escola pública seria detalhada e materializada por meio de experiências pontuais que objetivavam a ampliação do tempo escolar e da educação integral como foi a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) e o Programa Mais Educação (CANTUÁRIO, 2017).

No Piauí, a experiência mais expressiva, no tocante à ampliação da jornada escolar, deu-se no ano de 1989, em Teresina, na gestão do prefeito Heráclito de Sousa Fortes (1989 a 1993), com a implantação, pela Secretaria Municipal de Educação (Semec), de quatro Centros Escolares de Educação Comunitária, localizados em diferentes regiões de Teresina (capital do Piauí). Os *Escolões*, como eram popularmente conhecidos, tinham a capacidade de atender até 670 alunos com idade de cinco anos e seis meses até 15 anos, em regime integral, assegurando oito horas diárias de atividades, refeições, além dos cursos de formação profissional (TERESINA, 1989; SILVA, 2008).

Os Escolões de Teresina/PI têm em comum com as experiências de ampliação da jornada em tempo integral, além do período de implantação, a descontinuidade da proposta, assumindo, dessa forma, característica de uma

política de um determinado governo e não uma política de Estado, haja vista que, em 2001, na primeira gestão do então prefeito de Teresina, Firmino da Silveira Soares Filho, a Semec tomou a decisão de alterar a proposta do projeto inicial de funcionamento dos Escolões, os quais passaram a funcionar em tempo parcial.

Nesse movimento histórico a temática ganhou força no campo legal com a promulgação da Carta Magna de 1988 que possibilitou a criação de leis, decretos e portarias que abordam, especificamente, a oferta de educação básica pública em tempo integral para os educandos brasileiros. A partir desse movimento legal a institucionalização da ampliação da jornada escolar e mais, especificamente, a implementação das escolas de tempo integral, tem se tornado tema de luta na agenda das políticas públicas para a educação brasileira, consolidando-se como objeto de estudo de muitos pesquisadores.

Dentre o aporte legal que norteiam as ações da educação brasileira assinalamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96), que estabelece nos artigos 34 e 87, § 5º, a ampliação do período de permanência do aluno na escola e a conjugação de todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação - PNE, (Lei nº 13.005/2014) destina meta e estratégias específicas que orientam a implementação da educação em tempo integral. O documento determina dois importantes objetivos que deverão ser cumpridos até o final de sua vigência do PNE: 1) oferecer educação em tempo integral com jornada de 7h ou mais em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas; 2) atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica nessa modalidade de ensino.

Com base no PNE (2014-2024), o município de Teresina elaborou e aprovou o Plano Municipal de Educação – PME, através da Lei nº 4.739 de 26 de junho de 2015. Assim como o PNE, o PME, também estabelece na Meta 6, a oferta em tempo em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica até o ano de 2025.

Diante do contexto assinalado, o presente estudo faz parte da tese de doutorado que visa pesquisar o custo aluno/ano das escolas públicas de tempo integral no município de Teresina- Piauí. Destarte, na tentativa de apreender a totalidade é fundamental compreender as conexões que formam o todo concreto, assim, este trabalho traz as primeiras aproximações com o objeto investigado, a partir das determinações legais no âmbito nacional e local.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em estudo exploratório, tendo como referência pesquisa em fontes documentais tais como a LDB (Lei nº 9.394/96), o PNE (Lei nº 13.005/14) e PME (Lei nº 4.739/15) criadas no contexto histórico da redemocratização do País, bem como a literatura que discute o tema, objetivando refletir a situação da oferta do ensino público em escolas de tempo integral no município de Teresina. A investigação considerou, ainda, dados gerais das escolas e matrículas obtidos no site da Secretaria Municipal de Educação – Semec e na Gerência de Ensino da Semec. Os documentos foram submetidos a análise criteriosa nos termos de Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atingirmos o objetivo proposto neste estudo, consideramos importante apresentar nesta seção uma breve caracterização dos dados educacionais do município de Teresina referentes ao número de escolas e matrículas da Rede em tela. Nesse sentido, verificou-se, junto à Semec que a rede municipal possui 170 escolas da Educação Infantil e 149 do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, totalizando 319 unidades em 2021. Quanto às matrículas Teresina possui 91.520 (noventa e um mil e quinhentos e vinte) distribuídas nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Ensino de Jovens e Adultos -EJA.

De acordo com informações coletadas junto à Coordenação de Tempo Integral - Semec, o processo de implementação das escolas públicas de tempo integral iniciou em 2017, dois anos após a aprovação do PME/2015. Esses elementos fazem da Rede em tela um importante campo de investigação, carecendo, portanto, de pesquisas que monitorem as condições de atendimento das políticas educacionais do município.

Ressalta-se, que para este estudo não analisaremos a modalidade EJA, visto que, o tempo integral é ofertado, somente, para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Vejamos no Quadro 1, as informações das etapas investigadas, no que se refere ao número de escolas e matrículas, considerando as modalidades de tempo parcial e integral.

Quadro 1 – Número de escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano no município de Teresina, em 2021

Núcleo Regional 1	Educação Infantil			Escolas do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano			Total geral de escolas	Total geral de matrículas	Total de matrículas em tempo integral EI + EF
	Parcial	Integral	Total	Parcial	Integral	Total			
Zona leste	40	1	41	42	10	51	319	91.520	11.636
Zona norte	38	4	42	25	5	28			
Zona sudeste	28	1	29	23	4	26			
Zona sul	51	7	58	41	3	44			
TOTAL	157	13	170	127	22	149			

Fonte: [https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/Coordenação de tempo integral](https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/Coordenação%20de%20tempo%20integral) – Semec/Teresina/Divisão de Tratamento de Dados/GE/Semec

Analizamos com base no Quadro 1, que das 319 escolas da rede municipal, 35 ofertaram matrículas em tempo integral em 2021, representando, apenas 10,9% do total de escolas da rede investigada, percentual ainda distante para que se cumpra a Meta 6, proposta pelo atual PNE, Lei nº 13.005/14, e pelo Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015, que preveem a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica até o prazo final de vigência dos referidos Planos portanto, configurando, assim, um desafio para o poder público local.

Quando avaliamos, individualmente, as etapas em destaque, constatamos que, das 170 unidades de Educação Infantil, apenas, 7,6% são de tempo integral e das 149 escolas do Ensino Fundamental de 1º ao 9º, 14,7% funcionam na referida modalidade de ensino, em 2021. Infere-se que, apesar da Educação Infantil possuir um quantitativo maior de escolas, é na etapa do Ensino Fundamental que se concentra um maior número de escolas em tempo integral. Uma explicação possível seria o fato de que nessa etapa há uma quantidade significativa de matrículas, já nos anos iniciais da EI, o quantitativo de alunos por turma é menor, pois nessa etapa exige-se atenção mais individualizada, própria da idade dos educandos.

A despeito das matrículas, fizemos uma solicitação junto à Divisão de Tratamento de Dados/GE da Semec, onde examinamos que a Rede possui um total de 91.520 matrículas, sendo 24.734 pertencente à Educação Infantil

e 65. 321 ao Ensino Fundamental de 1 ao 9º ano. O total de matrículas em tempo integral nas referidas etapas de ensino correspondem, nessa ordem, a 2.464 (9,9%) e 9.172 (14%). Se considerarmos as duas etapas em questão o total representa 12,7%, percentual distante do que propõe a Meta 6 do PNE/2014 e PME/2015, uma vez que os documentos determinam o percentual mínimo de 25% das matrículas em educação de tempo integral.

A questão é que o crescimento do quantitativo de matrículas em tempo integral traz implicações sob o ponto de vista da ampliação das receitas da educação no município, mas também de suas despesas, implicando na decisão do gestor em desenvolver políticas de expansão dessa modalidade de ensino, uma vez que, esse tipo de escola demanda um aporte maior de recursos. Corroborando com esse pensamento, Molevade (2012) especifica que ao longo da história da educação no Brasil, a modalidade em tempo integral convive com a permanente “restrição” de recursos financeiros, fato que pode explicar a dificuldade dos gestores em cumprir as determinações legais posposta na Meta 6 do PNE (2014 -2024).

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

As análises preliminares realizadas a partir dos dados coletados apontam que o município de Teresina terá dificuldades em cumprir o disposto na Meta 6 do PME/2015, pois faltando, apenas, três anos para finalizar o prazo de vigência do referido Plano, o percentual total de escolas (10,9%) e matrículas (12,7%) em tempo integral ainda encontra-se distante do que está determinando na Lei, que é ofertar educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas, atendendo pelo menos 25% das matrículas.

No que se refere aos condicionantes investigados, o direito à educação em tempo integral ainda se encontra no horizonte dos interesses e das necessidades da população. Advertimos que o fortalecimento da proposta de educação (em tempo) integral por parte de estados e municípios continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, com um sistema de financiamento suficiente e permanente, que funcione acima de interesses partidários momentâneos, garantindo o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” na educação pública, especialmente, no que diz respeito à implementação das escolas em tempo integral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 5 mai. 2019.

CANTUÁRIO. Valquiria Macêdo. **O processo de implementação das escolas públicas de tempo integral no Piauí**. Dissertação de Mestrado, CCE-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MONLEVADE, J. A. C.de. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2585>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e. **Custo direto de financiamento das Escolas Públicas Municipais de Teresina – Piauí**. Dissertação de Mestrado, CCE - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

TERESINA. Lei nº 4.739, de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação**. Teresina. JPJ Produções. 2015. 128 p. Disponível em: <https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/05/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 out.2019

A POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR INCLUSIVA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Paulo Eduardo Silva Galvão

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB
paulo1970edu@gmail.com

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB
celeidams@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente escrito tem por objetivo compreender a produção da política educacional superior inclusiva a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994)¹, para a análise apropriaremos do Contexto da Influência. Ressaltamos ainda que esta produção é parte integrante da pesquisa de doutorado em andamento intitulada “O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (2019 – 2023)”, a mesma vincula-se ao Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS. A presente pesquisa tem como agência de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No segundo semestre de 2022 a mesma recebeu incentivo da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como agência de fomento, período em que parte da pesquisa foi desenvolvida junto a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR.

1 A abordagem do “ciclo de políticas”, adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2018).

Ao tratarmos das políticas educacionais superior inclusivas é preciso fazer menção ao direito à educação que é assegurado. Tomando como marco inicial para compreensão e análise do contexto das políticas educacionais o aparato legal contido na Constituição Federal de 1988, onde o Educação Superior passa a ser compreendida como um direito à educação.

Por meio do método analítico do Ciclo de Políticas de Ball (1994) e colaboradores, utilizando o Contexto da Influência e da Produção do Texto, é possível compreender como o aparato legal nacional e internacional foram sendo constituídos. Ou seja, o processo de formulação e reformulação de políticas mais abrangentes, desde sua atuação num espaço macro, até a sua aplicação num contexto micro, trazendo aspectos relevantes que se encontram inseridos em cada contexto. Desse modo, é possível orientar a investigação de políticas educacionais desde o contexto da influência (discursos, organismos, sistemas), da produção dos textos políticos legais, até o contexto da prática, onde as políticas podem ser reconstituídas.

Segundo Gandin e Mainardes (2013), a Abordagem do Ciclo de Políticas oferece uma estrutura conceitual para análise de políticas. Eu inclui reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos (contexto da influência). Essa abordagem fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente.

Desta forma, quando apreendemos a respeito das Políticas Educacionais Superior Inclusivas ressalta-se que à medida que o aparato legal assegura e promove o acesso, a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES (Instituições de Ensino Superior), a própria instituição produz a sua política interna. Este processo de produção da política institucional pode ser considerado como o Contexto da Produção do Texto.

Neste contexto ocorre o processo de análise das políticas, Para Gandin e Mainardes (2013),

[...] Tal análise envolve a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc. (GANDIN & MAINARDES, 2013. p.154)

No interior das instituições é onde a política está sujeita à interpretação e recriação de acordo com a realidade da IES e a sua localidade. E é nesta localidade que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Desta forma, compreendemos que as arenas são: IES e locais de atuação dos profissionais

da educação. Por sua vez, os grupos de interesse são: professores e demais profissionais que tem papel ativo na aplicação das políticas. Ou seja, é a própria ação e atuação dos envolvidos na produção da política institucional.

OBJETIVO

O objetivo que norteia a investigação é identificar alguns dos documentos internacionais que influenciaram a produção das políticas educacionais inclusivas superior no Brasil quanto a promoção da acessibilidade nas IES.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SUPERIOR INCLUSIVAS: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Para desenvolver a análise quanto ao Contexto da Produção do Texto referido por Ball e autores. O Contexto da Produção do Texto, refere-se ao espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar mais bem articuladas com a linguagem do interesse público em geral. Neste contexto é possível observar a existência de interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, por meio da conexão com os elementos que permeiam o senso comum. Assim sendo, utilizar o Ciclo de Políticas para a apreensão da produção das políticas educacionais do ensino superior que atendem aos estudantes com deficiências permite compreender que esta produção de textos resulta de ações de grupos que disputam interesses em políticas que favoreçam a estrutura e o domínio hegemônico. As disputas acontecem mediante os interesses contidos nas ações firmadas por cada grupo em disputa evidenciando as características destes mediante a sociedade.

Em 1998, na França (Paris), foi realizada a Conferência Mundial Sobre Educação Superior, promovida pela Unesco, e a qual originou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 2009). O documento reconheceu, no seu preâmbulo, a grande demanda por educação superior e a diversificação do sistema. Apontou, ainda, a maior consciência sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, assinalando que as novas gerações devem estar devidamente preparadas - com novas habilidades, conhecimentos e ideais - para nele agir. No que se refere as políticas educacionais superior inclusivas, podemos mencionar o que é compreendido no artigo 3º do documento. A Declaração proclamou missões e funções da educação superior abrangendo os seguintes aspectos: Artigo 3º - Igualdade de acesso.

Ainda considerando o foco na educação superior, foi realizada em 2008, na Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO, 2008), que teve como escopo identificar as principais demandas da região com a perspectiva da Conferência Mundial de Educação Superior, que estava para se realizar em 2009. No documento desenvolvido ao final da conferência ficou declarado que o desenvolvimento e fortalecimento da educação superior são elementares em um mundo onde o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham papel de primeira grandeza.

Já em 2009, quando da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris, na França, reconhecendo a importância e os resultados da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998, foi apresentado um comunicado com vistas a balizar As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. No comunicado, a educação superior é apresentada como “um bem público e responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes”. Ao colocar a educação de nível superior como um bem público, e direcionar os governantes como sendo os maiores investidores, aponta-se para a necessidade de criação de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento desse nível de ensino. Convoca-se, pois, o Estado como sendo o maior responsável pela educação superior.

Considerando dentre fatores contido no documento, os Estados signatários são convocados a desenvolver políticas e estratégias com vistas “a garantir acesso igual para grupos como trabalhadores, pobres, minorias, com habilidades especiais, migrantes, refugiados e ou as populações vulneráveis” (UNESCO, 2009).

Como se nota, o veio democratizante da educação superior se faz presente no documento, seja pela indicação de necessidade de garantir o acesso resguardada a qualidade do ensino oferecido; pela inserção de grupos com histórico de exclusão e/ou vulnerabilidade; e ainda pela garantia de participação ativa dos estudantes, sendo-lhes fornecidos serviços adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o proposto pelo estudo que era discutir as produções legais que legislam o ensino superior tendo em vista a produção das políticas educacionais superior inclusiva, pode-se concluir que é possível realizar o estudo utilizando-se da abordagem do Ciclo de Políticas elaborado por Ball (1994) compreendendo que as políticas institucionais elaboradas IES podem ser consideradas como Contexto da Produção do Texto.

O levantamento referente ao aparato legal possibilita considerar que o “Contexto da Influência”, afirmado nas políticas educacionais do ensino superior busca garantir o acesso, a permanência e todo desenvolvimento das atividades de ensino, a pesquisa e a extensão dentro da instituição de ensino superior (IES) a medida em que estas políticas têm sido produzidas e atuadas no chão das próprias instituições.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<http://portal/mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 fevereiro 2021.

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

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 2009b. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 21 Mar. 2022.

UNESCO. Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe. *Avaliação*, v.14, n.1, p.235-46, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 Mar. 2022

A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Patrícia da Conceição Lima Torres
Universidade Federal do Piauí – UFPI
patriciacacto@gmail.com

Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Universidade Federal do Piauí – UFPI
mariajesus34533@gmail.com

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí – UFPI
milem.15@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta das discussões desenvolvidas no âmbito do Seminário de Introdução ao Doutorado, do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI) e tem como objetivo foi refletir sobre os desafios e possibilidades da pós-graduação e discutir sobre as perspectivas da Pesquisa científica em Educação no Brasil. O referido seminário abordou temáticas como: Ética e Pesquisa em Educação; A Pós-graduação em Educação no Brasil e o contexto da pandemia, dentre outros temas relevantes apresentados pelos professores do PPGED/UFPI. O fechamento desse importante componente curricular teve como tema “A pós-graduação no Brasil: contextualização histórica”.

Neste texto, apresentaremos uma síntese das múltiplas dimensões que envolvem a Pós-graduação e a Pesquisa em Educação no Brasil. Para tanto, nos fundamentamos em Lessa (2006), Gatti (2001 e 2016), Ramalho e Madeira (2005), dentre outros autores que discutem a temática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é resultado de estudos realizados na disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado (PPGED - UFPI). De acordo com Gil (1999, p.26), o principal objetivo da pesquisa qualitativa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego do procedimento científico. Inicialmente, registramos as discussões realizadas durante as aulas

e procuramos desenvolver a temática em estudo por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (200, p.32), é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Para o referido autor:

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa fundamentam-se nos estudos Lessa (2006), Ramalho e Madeira (2005), dentre outros, para discutirmos sobre “A trajetória da pós-graduação no Brasil”. Para as reflexões sobre “As perspectivas da pesquisa científica em Educação”, recorreremos aos estudos de Gatti (2001 e 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A década de 1930 é considerada um marco na constituição da Pós-graduação no Brasil. Nesse período, por não possuir um quadro de professores qualificados, as Universidades brasileiras contavam com professores de outros países. Estes profissionais importavam os seus modelos institucionais, como o sistema de cátedra, de origem europeia, no qual um professor tinha responsabilidade permanente pelas atividades de sua disciplina, com o auxílio de assistentes que ele nomeava.

De acordo com Nobre e Freitas (2017), o processo de industrialização e modernização conservadora do país, ocorrido entre os anos de 1930 e 1960, provocou uma expansão de universidades públicas voltadas para a pesquisa, como a Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade Brasília, em 1961, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação. No entanto, somente na década de 1940 o termo “pós-graduação” foi legalmente usado pela primeira vez, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil.

Em 1951, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que teria a função de avaliar e financiar a pós-graduação no Brasil. A CAPES foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”.

Em 1953 foram realizados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil cujo objetivo foi realizar intercâmbios e cooperação institucional de entre estudantes, professores e pesquisadores nas universidades. A partir de 1960 que houve uma expansão nos cursos de pós-graduação no Brasil. No entanto, o processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação deu-se em 1965, por meio do Parecer n° 977 do Conselho Federal de Educação, conhecido pelo nome do seu relator Newton Sucupira.

Em 1966 foi aprovado o primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. De acordo com Ramalho e Madeira (2005), a partir de então, inicia-se um processo de instalação e regulamentação de cursos e programas de pós-graduação, até o estágio atual. Conforme Lessa (2016, p. 94) a regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. A partir dessas mudanças, houve um aumento no número de pós-graduação no Brasil e, com isso, surge a necessidade de qualificar o quadro docente para atender essa expansão. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece, na década de 1970, um sistema de avaliação do padrão mínimo de qualidade acadêmica.

Embora com alguns desafios, a pós-graduação nos oferece um horizonte de possibilidades. Segundo, Ramalho e Madeira (2005, p. 72) a pós-graduação no Brasil, e na área da educação particularmente, é, sem dúvida, uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados a contabilizar, seja na preparação de recursos humano de alto nível, na produção científica e na criação da identidade de diferentes área.

A PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

Para discutirmos sobre a pesquisa científica em educação é importante pensarmos as dimensões que ela envolve, desde a criação do Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais (INEP), em 1930, quando surgem os primeiros estudos mais sistemáticos em educação até chegar as pesquisas atuais. Nessa discussão é relevante pontuarmos as contribuições de Gatti (2012) quando afirma que antes da criação do INEP havia trabalhos incipientes sobre a questão educacional. Segundo a referida autora, o INEP e os Centros de Pesquisa Brasileiro e Regionais constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisa e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação. Ao passo que há um contraponto com as Universidades, onde a pesquisa em educação era quase inexistente.

No final da década de 1960, os Centros de Pesquisa passam a ser substituídos pelas Universidades. Por sua vez, Gatti (2012, p.18) afirma que “com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação de mestrado e doutorado, a intensificação dos programas de formação no exterior e reabsorção do pessoal formado, acelerou o desenvolvimento da pesquisa no país”. No contexto dessa trajetória, a pesquisa em educação no Brasil passou por diversas convergências temáticas e metodológicas. De acordo com a autora, essas pesquisas “tinham, inicialmente, um enfoque psicopedagógico e temáticas relacionadas ao desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem” (GATTI, 2012, p.19).

Em síntese, Gatti (2001) apresenta algumas implicações relacionadas à conjuntura histórico-social que perpassam a pesquisa educacional, questiona a consistência metodológica e o impacto social das pesquisas em educação, bem como aponta perspectivas de conexões possíveis entre pesquisa e formação docente nos cursos de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões desenvolvidas ao longo do Seminário de Introdução ao Doutorado e os estudos empreendidos na disciplina, podemos destacar o horizonte de possibilidades que a pós-graduação nos oferece, por constituir-se em um lugar privilegiado de produção do conhecimento.

A pós-graduação faz parte do itinerário formativo do professor universitário, conforme estabelece o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Para analisar o histórico da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, procuramos regatar alguns aspectos históricos e princípios definido nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, no qual constatamos que os cursos de Mestrado e Doutorado surgem para atender uma demanda de formação exigida pela sociedade.

Apesar de ser uma experiência consolidada, a Pós-graduação no Brasil enfrenta alguns limites frente à avaliação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que exige um padrão de qualidade estabelecido por meio de notas que variam de 3 a 7. Dentre estes limites, destacamos a produção científica e os desafios da internacionalização dos cursos.

As reflexões abordadas apontam para um avanço nas pesquisas em educação, bem como consolidação de grupos e o fortalecimento de linhas de pesquisa no interior dos cursos de pós-graduação. Não pretendemos aqui dar respostas definitivas sobre o tema, procuramos apenas iniciar um debate, sem a intenção de, com isso, encerrá-lo.

REFERÊNCIAS

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, B. A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n.113.p.65-81, julho/2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002

LESSA, L. V. **Significados do Modelo Capes de Avaliação: a vez das vozes docentes dos Programas de Pós-graduação brasileiros**. Tese Doutorado UFPB. João Pessoa 2016.

NOBRE, L. N., & FREITAS, R. R. (2017). **A Evolução da Pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação**. Brazilian Journal of Production Engineering – *BJPE*, 3(2), 26–39. https://doi.org/10.0001/v3n2_3

A RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Josélia Maria da Silva Farias
Universidade Federal do Piauí
joseliafarias2@gmail.com

Baltazar Campos Cortez
Universidade Federal do Piauí
baltazarafirmativo@gmail.com

INTRODUÇÃO

O cenário da sociedade atual apresenta-se de modo que o papel da escola está cada vez mais amplo e complexo em razão das mudanças de ordem social, política cultural, e econômica que afetam diretamente a função primordial da escola que é de ensinar. E ensinar no contexto atual significa garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Nesse sentido, a forma como a escola se organiza, as relações estabelecidas entre professores e alunos, diretores e professores, diretor e comunidade, professores e pais, a clareza nos objetivos, as metodologias e o clima escolar são fatores que contribuem para o sucesso dos alunos. Dessa maneira, justifica-se a importância da temática que objetiva refletir sobre a relevância dos conteúdos curriculares para a formação do pedagogo para atuar como gestor escolar no âmbito do curso de pedagogia da UFPI.

Porquanto, na sociedade do conhecimento e da informação, se faz necessário uma postura diferenciada dos gestores, para que esses possam atuar de forma coerente e, promovendo uma articulação eficiente entre a escola e a comunidade em prol da promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É nesse contexto que situamos a relevância de refletirmos sobre a formação do Gestor Educacional no Curso de Pedagogia da UFPI.

OBJETIVOS

O objetivo geral é refletir sobre a relevância dos conteúdos curriculares para a formação do pedagogo para atuar na gestão escolar e, especificamente conhecer as suas implicações na prática em escolas da educação infantil e fundamental.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica associada à técnica de análise de conteúdos de BARDIN (1979). A escolha pela temática justifica-se pela nossa própria formação profissional, ou seja, Licenciatura em Pedagogia. O campo de estudo constituiu-se do Curso de Pedagogia da UFPI/Teresina e escolas públicas do ensino básico, os sujeitos foram dez alunos de Pedagogia que estavam concluindo o curso, escolhidos aleatoriamente. A fundamentação teórica foi baseada em produções acerca da gestão educacional Democrática e Participativa, pautando-se nas contribuições teóricas de Libâneo (2003), Luck (2000), Sander (2002) dentre outros, visando melhor compreender a gestão dos espaços educativos e a formação de gestores, tendo como norte, pensar a gestão democrática e participativa da escola. Para manter o anonimato dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios.

CONHECENDO A PRÁTICA E DESVELANDO A VOZ DO ALUNO FORMANDO

Para evidenciar que relações são estabelecidas entre os conteúdos trabalhados na formação e a prática de estágio em gestão nas escolas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as falas dos participantes permitiram constituir a categoria- importantes, conforme apresentamos abaixo:

Acredito que o conteúdo dado tenha sido de grande valia, porém, pelo fato de serem poucas horas/aula, não foi dado o conteúdo de forma mais ampliada, e sim resumida. Mas o pouco visto serve como alicerce para minha visão sobre gestão, desta forma, serviu bastante na escola onde eu fui gestar, pois fui capaz de ter um olhar crítico sobre gestão e da forma como vem sendo praticada. (Ananias).

Foram importantes para conhecer como funciona a gestão na escola e se condiz com a teoria, nem toda vez isso acontece, mas foi muito importante para mim, pois gostei mais dessa área de gestão que da docência (Karol).

Os conteúdos são importantes. Eu utilizo esses conhecimentos para compreender o funcionamento da escola na qual realizo o estágio. (Amélia).

Esses conteúdos são a base da compreensão do processo de gestão, afim de que possamos analisar as problemáticas que norteiam a gestão escolar e como influenciam no processo de ensino-aprendizagem, daí a sua importância na formação do pedagogo. (Kelvia).

Com base nas falas, é possível destacar a importância atribuída à formação do Pedagogo para a gestão, bem como dos conteúdos abordados nas disciplinas voltadas para essa formação contribuindo, assim, para o desenvolvimento de

um olhar crítico sobre a gestão e sua prática constituindo-se como base para a compreensão da problemática que norteia a gestão e os seus reflexos no processo ensino aprendizagem.

Assim é possível perceber a amplitude do conceito de gestão apreendido pelos partícipes, a exemplo do que revela Kélvia nos extratos de fala: “base, compreensão, processo, gestão e formação”, conceitos que alicerçam a visão que a partícipe tem acerca do conjunto de papéis e responsabilidades que o gestor deve assumir, exprime, ainda a preocupação com a formação do gestor, na intenção que essa possibilite adquirir uma gama de conhecimentos e habilidades que lhes capacite compreender os processos formativos seus desafios e, principalmente, se utilizar dessas ferramentas para tentar resolver os problemas práticos do cotidiano escolar.

Dessa forma os discursos remetem ao fato de que pensar sobre o papel da gestão na formação do educador implica em discutir o papel que a instituição escolar assume diante das transformações ocorridas na contemporaneidade, bem como do paradoxo que enfrenta ao ter que avançar em sua estrutura organizacional ao mesmo tempo em que sofre as pressões de ordem social, política, econômica e cultural, conforme destaca Libâneo (2003, p.51):

A escola necessária para os novos tempos é a que provê formação cultural e científica, e possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente uma escola de qualidade que luta contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica.

Consoante à ideia de escola acima expressa percebe-se que é necessário que o gestor demonstre, no exercício da prática, a sua compreensão de escola, como uma organização do trabalho educativo que passou por mudanças significativas e, ao longo da história da educação foi permeada por diversas concepções de gestão que serviam de paradigmas, refletindo dessa forma no perfil do gestor e da organização escolar. Nesse sentido destacaremos duas concepções por considerarmos que, por sua abrangência, englobam as demais.

A concepção técnico-científica, baseada na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, se constituía na racionalização do trabalho e na eficiência dos serviços escolares. Nessa concepção Luck (2000, p.13) esclarece que:

O papel do diretor era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o “fazer escolar” de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou sua mantenedora.

O perfil do diretor expresso na compreensão da autora referenciada permite antever um profissional sem autoridade intelectual ou moral restringindo-se apenas ao repasse, fiscalização e cumprimento de ordens emanadas de

instâncias superiores, nessa perspectiva, é centrada na mera transmissão de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades requeridas pelo sistema de produção capitalista a partir de critérios científicos e técnicos, legitimando assim o papel do especialista responsável por prescrever previamente todo o planejamento da escola.

A concepção sociocrítica, por sua vez, destaca que a tomada de decisão ocorre de forma coletiva, permitindo a participação de todos nos projetos e ações desenvolvidos na instituição escolar. Essa ideia é aprimorada a partir da perspectiva de Luck (2000, p.14) quando esclarece:

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos, como unidades sociais especiais, são organismos vivos, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder.

Trata-se de conceber a escola como uma cultura organizacional em que, o estilo de direção, o grau de responsabilidade de seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional se constituem como fatores determinantes de sua eficácia, incidindo diretamente no desempenho escolar dos alunos (Libâneo, 2003).

Nessa direção, Sander (2002, p.65) afirma que

[H]á desenvolvimentos promissores nos círculos educacionais de vanguarda, em que os princípios e práticas administrativos tradicionais estão cedendo espaço a formas mais ativas e autogestionárias para governar os sistemas educacionais.

É possível perceber na visão do autor acima referenciado, uma mudança substancial da gestão educativa e dos seus fatores determinantes, perspectivando o avanço para um modelo que promova a emancipação social, garantindo dessa forma a ampliação do papel do gestor. Nesse sentido Estevão (2002, p.87) nos adverte que a esse gestor compete:

Identificar relações de poder coercivo escondido nos sentidos culturais (crítica da ideologia), mas contribuir também, com a sua prática, para a dissolução de tais relações num verdadeiro processo de interpretação; deve, além disso, tentar igualar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de sua maior emancipação.

Diante da advertência realizada pelo autor em referência e do enfoque dado quanto a importância da crítica enquanto atitude presente no perfil do gestor escolar visando revelar as ideologias presentes nos processos formativos, podemos perceber que estão em consonância com a compreensão

de Ananias, que expressa que a formação do gestor não pode reverenciar o modelo eminentemente técnico e menos ainda, pode fazer-se à margem do ofício de professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, percebemos a importância atribuída aos conteúdos disciplinares na formação do gestor escolar, bem como da necessidade de uma revisão da formação docente na perspectiva de fortalecer e/ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo as novas tarefas e desafios apontados, acrescido à percepção de que a construção de uma escola mais democrática deve ser compartilhada entre os membros da comunidade escolar em geral, para que todos participem e comprometam-se com os processos de mudanças e definindo as prioridades indispensáveis para a efetivação da prática da gestão democrática tendo em vista que essa se baseia em uma ação coletiva que, apesar dos grandes desafios pode e deve ser implementada visando a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.

ESTEVÃO, C. A. V. **Redescobrir a escola privada como organização na fronteira da sua complexidade organizacional**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista em Aberto**. n. 72. Brasília-INEP, fev/jun.2000.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará- ANPAE, 1982.

ANÁLISE DA PLATAFORMA CAED/UFJF DE AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E FORMATIVAS: PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DA REDE DE ENSINO DE TERESINA

Mirian Patrícia de Freitas
UFPI - mirianfreitas79@gmail.com

Ateumice Maria do Nascimento
UFPI - ateumice-m@hotmail.com

Wirla Risany Lima Carvalho
UFPI - profawirlacarvalho@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem sido destaque no cenário da educação nacional e internacional, a ponto de promover intensas mudanças e exigências para o sistema de ensino público, bem como aos seus professores no chão da escola.

Nesse contexto, foram criados mecanismos e instituições preparadas para a implementação deste cenário avaliativo no Brasil. Igualmente, foram idealizadas avaliações em larga escala ou externas, também conhecidas como avaliações em redes, em âmbitos municipal, estadual e federal, a fim de promover uma análise do nível de aprendizado nas escolas, em termos e disciplinas específicas, tendo como intencionalidade também responder às exigências de um cenário de influência e desenvolvimento econômico internacional. Diante dessa constatação, obrigatoriamente, as redes de ensino público e seus professores tiveram que se adaptar à nova realidade educacional, mesmo que não tivessem sido preparados com antecedência e nem ter tido acesso à uma formação inicial em avaliação. Forçando-os, pois, a se lançarem profissionalmente neste furor avaliativo. (CARVALHO, 2016)

Em contradição à esta rendição a um cenário tecnicista e de extrema reprodução dos interesses econômicos e políticos vigentes, Luckesi (1994) há muitos anos destaca que não se pode perder o foco do que realmente importa na educação escolar e nos objetivos educacionais de promoção de uma cidadania plena, por uma educação mais integral do ser humano, mesmo em meio a este contexto da avaliação educacional.

Em atendimento às novas exigências no contexto educacional brasileiro, muitas instituições se especializaram em elaborar testes, analisar e promover consultorias em avaliação educacional, além de promover amparo tecnológico com plataformas especializadas para tal fim. Caso da plataforma CAEd/UFJF de Avaliações Diagnósticas e Formativas, aqui em estudo. (CAED, 2021)

Para compreensão de tudo o que foi exposto, o presente trabalho examinou, de forma concisa, a plataforma CAEd/UFJF de Avaliações Diagnósticas e Formativas disponível na internet de forma gratuita, criada a partir uma parceria entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e o Ministério da Educação – MEC, tendo como finalidade o apoio às redes de ensino públicas na retomada das aulas presenciais e na recomposição das aprendizagens. (CAED, 2021)

A justificativa dessa análise se relaciona quanto ao papel da plataforma educacional enquanto ferramenta útil, para o professor, na busca em avaliar o que o aluno aprendeu e quais as lacunas de aprendizagem encontradas no retorno às aulas presenciais.

Compreende-se que, durante a pandemia de Covid-19, quase todas as redes educacionais, escolas e professores tiveram que implementar procedimentos para assegurar que crianças e jovens continuassem suas rotinas de estudos (MONTEIRO, 2020). Entretanto, longe da sala de aula e sem o contato presencial dos professores, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais complexo para muitos estudantes. (VIEIRA E SILVA, 2020)

É possível aferir que muitas foram as consequências ocasionadas em desse período de isolamento social no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Com a possibilidade de retorno das atividades presenciais emerge a necessidade de olhar como se encontram os níveis de aprendizagem dos discentes para que seja possível estabelecer intervenções. Daí a necessidade de utilizar aquelas que tanto foram utilizadas no período pandêmico: as plataformas digitais.

Isto posto, a problemática que inteirou esse estudo foi: como ocorre a operacionalização e sistematização da plataforma Avaliações Diagnósticas e Formativas enquanto ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem no retorno as aulas presenciais?

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a operacionalização e sistematização da plataforma Avaliações Diagnósticas e Formativas enquanto ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem no retorno as aulas presenciais. Assim, temos como objetivos específicos para o estudo: 1) Conhecer

o layout da plataforma quanto a interface intuitiva; 2) Identificar os comandos necessários para a inserção dos dados relacionados aos resultados das avaliações diagnósticas e/ou formativas; 3) Investigar as formas de exposição dos dados referentes aos níveis de aprendizagem pela plataforma Avaliações Diagnósticas e Formativas junto aos professores.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos pensados na investigação tiveram como base construtos bibliográficos extraídos de materiais publicados nas plataformas do CAEd/UFJF e do próprio MEC. De caráter qualitativo, o trabalho foi realizado envolvendo a obtenção de dados através do acesso a plataforma “Avaliações Diagnósticas e Formativas” para isso recorreu-se a realização de um “teste” executado na própria plataforma inserindo gabaritos fictícios de avaliações diagnósticas. A análise decorreu de uma abordagem descritiva expondo cada comando (passo a passo) disponível na referida plataforma

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O site da Plataforma CAEd/UFJF de Avaliações Diagnósticas e Formativas pode ser acessado através de qualquer navegador da internet. O acesso as ferramentas disponíveis na plataforma somente são possíveis aos técnicos, gestores e professores das redes públicas de ensino. Ao acessar a plataforma deve-se informar o nome completo, CPF, email, estado, município, dependência administrativa e a escola em que trabalha. Após o acesso é enviado para o email a confirmação do cadastro informando que os novos acessos devem ser realizados através do portal do governo gov.br.

Quando o usuário acessa a plataforma após seu cadastro observará que a página inicial da plataforma é organizada em cinco tópicos. O primeiro é denominado “O que há de novo?” que dá as boas-vindas à plataforma, apresentando uma aba para um roteiro de navegação resumido, além de mostrar as novidades e principais informes sobre a plataforma;

Logo abaixo tem o tópico “Programa Brasil na Escola” que é direcionado para as redes que utilizam esse programa de avaliação, específico para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, proporcionando uma distribuição dos estudantes em cinco diferentes níveis em Língua Portuguesa e Matemática, definidos a partir do desempenho de cada um deles na avaliação, permitindo um planejamento personalizado para cada grupo;

Em seguida observa-se o tópico “Gestão e aplicação das avaliações” subdividido em quatro abas. A primeira “Cadastro de turmas e alunos” permite inserir uma ou mais escolas, o período letivo e as turmas que realizaram as avaliações diagnósticas. Após a adição, deverá ser acrescentado o nome completo de cada aluno que compõe aquela turma. Essa etapa é uma das mais morosas, pois cabe ao professor essa inclusão de forma manual de todos os seus alunos. A segunda aba “Testes para imprimir” apresenta diversos materiais, como cadernos de teste e do aplicador, além de documentos instrucionais e de apoio à aplicação, que poderão ser localizados através do preenchimento do sistema busca presente no final da página, onde todos esses materiais podem ser baixados e/ou impressos. Na terceira aba “Lançamento de respostas das avaliações” insere as respostas das avaliações realizadas pelos estudantes, onde ao selecionar o formulário de testes de questões objetivas, será direcionado à uma outra página sendo necessário a inserção do período letivo, tipo de avaliação, a etapa, a turma, o nome completo do aluno e o modelo do caderno, para que assim seja possível o preenchimento do gabarito *online* de todas as respostas de cada aluno de determinada turma. Sem dúvidas essa etapa pode ser considerada aquela que despende um tempo maior para o professor, principalmente se a turma tiver muitos alunos, pois é um trabalho manual, repetitivo e que exige extrema atenção para não errar a transcrição das respostas dos alunos. Após esse procedimento, o sistema leva em média 24 horas para que os resultados possam ser calculados e assim ser gerado o relatório de cada aluno. E na quarta aba “Mapa das turmas” pode consultar os resultados das avaliações de acordo com o período letivo e o tipo de teste, o que viabiliza a observação dos principais indicadores (participação e desempenho) propiciando a elaboração de estratégias focadas nas necessidades de aprendizagens dos alunos.

Depois se tem o tópico “Desenvolvimento profissional” subdividido em: “Avaliações comentadas item a item” com comentários sobre as questões das provas, no que diz respeito a interpretação, habilidade abordada e análise das possíveis respostas dos alunos; “Matrizes de avaliação e referências curriculares” com a matriz curricular que cada rede de ensino utiliza; e “Materiais de formação” com recursos que podem ser utilizados para auxiliar na leitura, na interpretação e no uso dos resultados das avaliações.

E o último tópico “Monitoramento” é um tópico exclusivo para o sistema da gestão educacional ter acesso às informações pertinentes à sua rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plataforma “Avaliações Diagnósticas e Formativas” contem funcionalidades e benefícios que podem auxiliar aos professores, gestores e redes de ensino quanto a situar o lugar do aluno nos níveis de aprendizagem. No entanto, é perceptível observar que exige dos professores tempo e familiaridade para nutrir a plataforma com todas as informações que são necessárias para a geração de informações e estratégias que podem ser de grande valia para o cotidiano escolar na retomada das aulas presenciais. Como afirma Borba *et al.* (2020), o professor acumulou diversas responsabilidades, não somente os saberes pedagógicos, mas também a de operacionalizar esses recursos tecnológicos, ocasionando um aumento de exigências e responsabilidades. Nesse contexto, a questão reside em verificar que o professor, com essa atividade, fica mais sobrecarregado, o que pode acarretar em um desinteresse na utilização da plataforma, ou até mesmo uma aversão ao uso da plataforma.

Essa realidade se apresentando possivelmente irá fazer com que os professores não percebam que a plataforma “Avaliações Diagnósticas e Formativas” apresenta uma organização de fácil acesso às informações, proporcionando a qualquer usuário uma navegação clara e objetiva, sem falar que os feedbacks dos resultados das avaliações são importantíssimos para que o professor planeje as aulas adequando as necessidades da turma e/ou dos alunos.

Espera-se, pois, que este estudo auxilie no entendimento de que a Plataforma Avaliações Diagnósticas e Formativas ainda necessita de melhorias para facilitar a inclusão dos dados, diminuindo assim o tempo empregado nessa etapa pelo professor, para que este tenha seu tempo voltado à análise dos dados e à retroalimentação do planejamento de suas aulas.

REFERÊNCIAS

BORBA, R. C. do N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. de O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. de. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.337. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/337> . Acesso em: 29.mar.2022.

CAED. **Plataforma de avaliação e monitoramento CAEd/UFJF: avaliações diagnósticas e formativas**. Atualizada em 2021. Disponível em: <https://>

plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/#!/pagina-inicial
Acesso em: 29.mar.2022

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. 182f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19680> . ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 37-52. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/4SF/Claudio/Educa%E3o%20e%20sociedade.pdf> Acesso em: 29.mar.2022.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID19. **Revista Augustus**, v.25, n.51, 237-254. Publicado em 03.06.2020. doi:10.15202/1981896.2020v25n51p237. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552> . Acesso em 29.mar.2022.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manoel Seco da. A educação no contexto da covid-19: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação-RIBE**. 14 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://brie.org/pub/index.php/rbie> . Acesso em: 29.mar.2022.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
lenivaldo.oliveira@ufpe.br

Kátia Silva Cunha
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
katia.scunha@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Em 2022 a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, completa dez anos desde sua implementação. Destaca-se o Art. 7º ao qual determina que “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

No bojo das discussões sobre o acesso à educação superior por meio de cotas, destaca-se a análise da efetividade da legislação no acesso de pessoas autodeclaradas pretas e pardas nas Instituições de Ensino Superior (IES), utilizando-se como foco os percentuais estabelecidos e o avanço dessa população no ingresso às universidades e institutos federais.

No entanto, durante essa década de execução da Lei de Cotas, percebeu-se que as instituições de ensino foram melhorando a execução da política pública ao longo do processo, após o registro de diversos casos de fraudes nos processos seletivos, denúncias de estudantes e movimentos negros contra candidatos irregularmente matriculados, processos administrativos e judiciais, desvinculação de estudantes não detentores dos direitos as vagas (COSTA, 2019, OLIVEIRA, 2019; PACE, 2019; ALMEIDA, 2021 e FREITAS, 2021), o que propiciou reflexões acerca da aplicabilidade da legislação e seus impactos sociais e políticos.

Nesse contexto, destaca-se a criação das Comissões de Heteroidentificação, que tem o papel institucional de fazer a análise fenotípica dos candidatos ingressantes nos processos seletivos, a fim de confrontar com a autodeclaração de pretos e pardos, e dessa forma validar os estudantes aptos para ocupar as vagas nas IES.

As Comissões de Heteroidentificação foram propostas a partir da publicação da Portaria N° 18, de 6 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão do Governo Federal, tendo como objetivo disciplinar o procedimento de heteroidentificação nos editais de abertura de concursos públicos na administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2018)

Não obstante, as Instituições de Ensino passaram a utilizar essa normativa para estabelecer a implementação das Comissões de Heteroidentificação nos processos seletivos de ingresso discente, a fim de realizar melhorias na política de ação afirmativa.

Dessa maneira, este trabalho faz parte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/UFPE), a qual analisa a construção da identidade negra em estudantes cotistas aprovados nos processos seletivos nos Cursos de Graduação da UFPE que tiveram suas autodeclarações complementadas e validadas com as Comissões de Heteroidentificação da instituição.

Ademais, este trabalho está alinhado aos objetivos do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC), que possui um eixo sobre a educação para as relações étnico-raciais.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise das produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior do Brasil acerca da implantação das Comissões de Heteroidentificação, a fim de sistematizar as contribuições dos diversos autores, compreender seus olhares acerca desse procedimento e como ele pode contribuir para o acesso de pessoas pretas e pardas nas IES.

METODOLOGIA

Para consecução deste trabalho foi feito um levantamento no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo de verificar quais as produções acadêmicas foram elaboradas acerca da temática em tela. Para tanto, utilizamos a busca a partir da palavra-chave “heteroidentificação”, ao qual foram encontrados 15 (quinze) produções acadêmicas, das quais 10 (dez) tratavam-se de pesquisas sobre a implantação da Comissão de Heteroidentificação nas IES, sendo 5

(cinco) referentes a pesquisas na área de educação. Desses cinco trabalhos realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação, três são teses de doutorado e dois são dissertações de mestrado.

Após selecionar as pesquisas a serem analisadas, separamos as categorias de análise para elaboração deste trabalho, observando nas produções acadêmicas alguns elementos básicos, a saber: (1) o problema da pesquisa, (2) os objetivos da pesquisa, (3) o *locus* de pesquisa, (4) a metodologia utilizada e (5) os resultados alcançados.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico-metodológico as contribuições de Bardin (1977), Munanga (2009), Dias & Tavares Junior (2018) e Almeida (2020), dentre outros, a fim de buscar caminhos para refletir acerca das contribuições dos pesquisadores nas produções acadêmicas e contribuir no estudo sobre a implementação das Comissões de Heteroidentificação nas IES do país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento, mas pode-se inferir preliminarmente que as produções acadêmicas na área de educação buscaram analisar a implementação das Comissões de Heteroidentificação, considerando sua importância para selecionar candidatos detentores legítimos das cotas aos quais se inscreveram. Nesse sentido, entende-se que o resultado dessa pesquisa poderá colaborar na reflexão acerca dos caminhos que estão sendo perseguidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação nesta temática, abrindo novos horizontes de pesquisas e conseqüentemente contribuir na avaliação das políticas de cotas raciais no contexto do decênio da sua implementação.

De acordo com Nunes (*in*: DIAS & TAVARES JUNIOR, 2018, p. 18), “a formação das comissões de autodeclaração implica numa complexa discussão acerca das relações raciais brasileira e principalmente sobre o dinamismo das mesmas”, sendo, portanto, um divisor de águas na implementação da Lei de Cotas por considerar o caráter fenotípico do candidato (cor da pele, textura do cabelo, aspectos faciais etc.) no processo de análise de ingresso na política afirmativa, pois o racismo no Brasil se dá principalmente a partir do julgamento do outro a partir da sua aparência (ALMEIDA, 2020).

Nessa perspectiva, pensar na instituição de comissões para analisar o fenótipo dos candidatos nos processos seletivos, sejam de concursos públicos ou de ingresso em instituições de ensino, possibilita garantir que a legislação seja cumprida e que os candidatos que de fato pertençam às cotas aos quais

se inscreveram possam adentrar nos espaços que antes eram exclusividade da população branca brasileira, seja pelo racismo institucional ou pelo racismo estrutural aos quais estamos inseridos.

Destaca-se, entretanto, que as Comissões de Heteroidentificação não avaliam a identidade do candidato e nem seu pertencimento étnico, pois essa relação vai além do fenótipo e dificilmente pode ser mensurada, mas ela avalia se as características pretas e pardas apresentadas a partir do fenótipo são socialmente reconhecidas ao passo de estarem inseridos no contexto em que a política de ação afirmativa foi criada.

Portanto, entende-se que a avaliação da política de cotas raciais depende de uma necessidade institucional e promovem reflexões importantes para pensar não só a aplicabilidade da legislação, mas também a discussão acerca do ser negro no Brasil, pois estabelece parâmetros para pensar políticas públicas para uma parcela significativa da população que esteve alheia aos processos decisórios nacionais durante mais de cinco séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, sendo necessários maiores aprofundamentos acerca das produções acadêmicas desenvolvidas, percebemos que a implementação das Comissões de Heteroidentificação nas instituições de ensino foram ocasionados principalmente a partir de denúncias de fraudes no acesso aos Cursos de Graduação.

Apesar da não existência de uma legislação específica que trate sobre as Comissões de Heteroidentificação nas instituições de ensino, diversas Universidades e Institutos Federais, utilizando-se da autonomia estabelecida na Constituição Federal (1988), procederam à implementação das comissões para garantir o acesso dos candidatos aprovados nos processos seletivos, utilizando-se a Portaria N° 4/2018 - MPDG como orientador do processo.

Entende-se que a mudança na análise de ingressos dos processos seletivos discentes poderá ocasionar impactos diretos na percepção sobre o ser negro em estudantes da Educação Básica, pois farão com que os mesmos passem a refletir acerca da construção da identidade negra, da percepção do racismo no Brasil, das características fenotípicas utilizadas para aprovação nas políticas de cotas raciais etc.

Portanto, entende-se que estas pesquisas acadêmicas produzidas na área de educação contribuem para pensar sobre a implementação das políticas de cotas raciais nas IES, mas acima de tudo, ajudam a refletir sobre os caminhos que devemos seguir para melhorar o acesso e a permanência desses candidatos oriundos de escolas públicas. Nessa perspectiva, o advento dos dez anos da

vigência da Lei N° 12.711/2012 nos faz avaliar a importância de uma política de ação afirmativa que garanta o acesso desses candidatos nas instituições públicas de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandira, 2020.

ALMEIDA, V. S. **As Comissões de Heteroidentificação étnico-racial e a implementação da Lei de Cotas em duas Universidades do Sudeste**. 168 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Congresso Nacional, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Congresso Nacional, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 18 de março de 2022.

BRASIL. **Portaria N° 4, de 6 de abril de 2018**. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9714349/dol-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-9714345>. Acesso em: 19 de março de 2022.

COSTA, R. D. **A Lei 12.711/2012 e os Cursos de Graduação em Turismo da UFMG, UFOP e UFRRJ – Similaridades, singularidades e desafios no processo de consolidação**. 218 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

DIAS, G. R. M. & TAVARES JÚNIOR, P. R. F. (org.). **Heteroidentificação e Cotas Raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018.

FREITAS, E. T. P. “**O filho que ninguém quer?**”: análise do processo da implementação da Comissão de Heteroidentificação na UFMT no contexto das relações étnico-raciais brasileiras’. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica Edição, 2009.

OLIVEIRA, F. C. G. P. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas Universidades Federais do Brasil: análise da efetividade da Comissão de Heteroidentificação**’ 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PACE, A. F.. **O papel das Comissões de Heteroidentificação como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das Universidades Públicas Federais**. 281 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

OFERTA EDUCATIVA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ: INCIDÊNCIA DOS ATORES PRIVADOS

Tauana Tamires da Rocha Silva
Universidade Estadual do Piauí
tauanasilva@aluno.uespi.br

Samara de Oliveira Silva
Universidade Estadual do Piauí
samara@phb.uespi.br

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa desenvolve o mapeamento sobre a dimensão da privatização na oferta da educação básica na rede estadual de ensino do Piauí a partir da identificação dos atores privados na adoção de programas/projetos implementados na política educacional da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI). Para a realização da pesquisa, temos como objetivo geral: analisar as múltiplas formas de privatização na educação básica, no tocante a oferta educacional e sua interface com o financiamento, a financeirização e a mercantilização do ensino na rede estadual de educação do Piauí de 2007 a 2017 no contexto do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEB).

Tomando por referência as pesquisas e produções realizadas por (ADRIÃO, 2014; 2017; GARCIA, 2015). Destaca-se nos estudos realizados por Adrião (2022), que a dimensão da privatização da educação básica tem sido aprofundada nos sistemas públicos de ensino em patamar cada vez mais amplo, evidenciando a adoção por parte de alguns estados, a exemplo o de São Paulo optar pelas organizações privadas com a implantação das Organizações Sociais (OS) para prover a oferta da educação infantil, instaurando um formato de privatização da oferta pública, com vistas, assegurar os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o setor privado não lucrativo e lucrativo.

Contudo, podemos compreender a privatização do ensino, analisando a relação da expressão “parceria público-privado”, como observa Adrião (2022), a partir da forma de intervenção do setor privado junto à administração pública, retirando “proveitos parciais” ou “totais válidos” que lhes foram atribuídos através do poder público (ADRIÃO, 2022).

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos da pesquisa Qualitativa em educação e compreendem as seguintes etapas: a primeira etapa envolveu a revisão bibliográfica, assim como, análise dos documentos e leis sobre os principais aspectos das políticas (planos, programas e ações) relacionados à expansão da oferta educacional, privatização do ensino público e divisão de responsabilidades pela oferta educacional.

Na segunda etapa realizada coleta e organização dos dados quantitativos da pesquisa em fontes secundárias (dados e dados agregados) geradas por órgãos oficiais sobre o estado do Piauí e a rede estadual de educação. Quanto a terceira etapa foi desenvolvida a análise e interpretações dos dados e sua relação com as políticas educacionais do período analisando da pesquisa, tomando por referência, particularmente, os estudos relativos às políticas educacionais destinadas à educação básica e verificadas as implicações dos resultados para a educação pública piauiense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto à privatização da oferta do ensino básico na rede estadual do Piauí, ao realizar leituras em Bertagna (2021) e ao analisar bancos de dados do INEP, constatou-se forte presença de setores privados quanto à oferta e gestão do ensino, ocorrendo através de programas em colaboração com setores privados como organizações, institutos, fundações com o setor público na rede estadual de educação do Piauí, como evidencia-se na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Programas Relacionados a Oferta da Educação Básica da Rede Estadual do Piauí

PROGRAMAS	PARCERIAS
Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.	Criado com a consultoria Fundação Getúlio Vargas – FGV em parcerias com SEDUC, organizações civis e sócias.
Programa “Volta ao Novo”	Iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com Instituto UNDIME – PI.
Programa Gestão Nota 10	Instituto Ayrton Senna.
Programa PRO Alfabetização na Idade Certa.	Colaboração entre Fundação Lemann e Instituto Natura.
Programa Jovem do Futuro.	Instituto Unibanco.

Fonte: SEDUC/PIAUI, 2022.

Constata-se na Tabela 1 para do ano de 2020 a atual, a existência de cinco programas em desenvolvimento que se relacionam diretamente com a oferta educativa na rede estadual voltado para a educação básica em diferentes etapas e modalidades. Destaca-se inicialmente o Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – PROAJA, lançado no a no de 2021 (SEDUC/PI, 2021). Foi elaborado buscando parcerias amplas tanto no setor privado como entidades privadas e organizações sociais e civis, como no setor público com a SEDUC, municípios e outras entidades de esferas públicas. Foi desenvolvido em parceria com a Fundação Getúlio Vargas – (FGV) a partir de três dimensões importantes para seus colaboradores como: mobilização de todas as entidades do estado do Piauí para que possam ver bons resultados, isso inclui colaboração privado-público; o incentivo financeiro, este prove também do setor privado; e o monitoramento para que haja o controle do andamento do desenvolvimento do alfabetizando (SEDUC/PI, 2021).

O Programa “Volta ao Novo” é um programa educacional criado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, em parceria com a CONSED e UNDIME durante a pandemia sendo lançado em julho de 2020, com objetivo ao desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores e educando de escolas públicas tendo em vista o cenário pandêmico. Está presente em diversas redes de todo o país entre os anos 2020 e 2021, no Piauí foi implementado nas cidades de Floriano, São José do Divino, Uruçuí dentre outras, para auxiliar no planejamento do ensino remoto (SEDUC/PI, 2021).

Na mesma direção tem o Programa PRO Alfabetização na Idade Certa, é um programa lançado no Piauí com apoio da Fundação Lemann em parceria com o Instituto Natura e gerida pela Associação Bem Comum, onde seu objetivo é alfabetizar todas as crianças em idade de até os 7 anos, tendo como estimativa alfabetizar cerca de 200 mil crianças da educação infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental que é o ciclo de alfabetização.

Outro grande parceiro privado da SEDUC com ações voltadas para a oferta educativa é o Instituto Unibanco (IU) com o Programa Jovem do Futuro (PJF) que teve novo lançamento em 2021 chegando aos 100% de adesão totalizando 224 municípios piauienses (SEDUC/PI, 2021). Na Tabela 2 temos o processo de implantação do PJF no Piauí:

Tabela 2: Implementação do Programa Jovem do Futuro em seis estados brasileiros

ESTADOS	ANO DE INGRESSO	ESCOLAS	ESTADANTES
CE	2012	643	347.861 mil
ES	2015	237	89.470 mil
GO	2012	590	181.751 mil
MG	2008	1.343	438.516 mil
PI	2012	451	107.582 mil
RN	2017	141	49.056 mil

Fonte: Instituto Unibanco, 2021.

Destaca-se que o Programa Jovem do Futuro já havia sido lançado em 2007 pelo Instituto Unibanco, em parceria com a SEDUC/PI com objetivo de contribuir e auxiliar com a garantia da aprendizagem de alunos do Ensino Médio. Na Tabela 2, o Piauí no ano de 2012 com 107.582 mil estudantes sendo atendidos pelo Programa Jovem do Futuro.

CONCLUSÕES

Tendo em vista que esse trabalho provém de pesquisa ainda em andamento, com estudos realizados observa-se que a Rede Estadual de Educação do Piauí tem utilizado de inúmeras estratégias com as parcerias público privadas na educação para o desenvolvimento de ações voltadas a políticas de acesso à educação básica.

No ano de 2020 identificou-se seis atores privados nessa dimensão evidenciando que o Estado tem criado mecanismos para se desresponsabilizar com a oferta educacional e suas obrigações, transferindo sua responsabilidade quanto a oferta da educação básica para as instituições sem fins lucrativos (associações, institutos, fundações, OSCIPs, OS, dentre outras). Destaca-se que a oferta educativa pelos grupos privados via programas, projetos e atividades educacionais de alto custo ao sistema público de ensino, muitas vezes se desenvolve de forma precária, aligeirada, e em busca de resultados educacionais imediatos que nem sempre correspondem à realidade ou ficam aquém dos resultados das escolas da rede pública estatal.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022.

BERTAGNA, Regina Helena; GARCIA, Teise; VENCO, Selma. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, 403 p.

FUNDAÇÃO LEMANN. **PRO Alfabetização é lançado no Piauí com apoio da PARC**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pro-alfabetizacao-e-lancado-no-piaui-com-apoio-da-parc>. Acesso em: 18 de mar de 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Volta ao Novo**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/volta-ao-novo.html>>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

SEDUC/PI. **Gestão Nota 10**. Disponível em:< <https://educ.pi.gov.br/projetos.php?id=9>>. Acesso em: 24 de mar de 2022.

UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. Disponível em:< <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>>. Acesso em: 24 de mar de 2022.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE E DA QUESTÃO EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CSHNB/UFPI NO PERÍODO DE 2012-2019

Ateumice Maria do Nascimento
UFPI - ateumice-m@hotmail.com

Mirian Patrícia de Freitas
UFPI - mirianfreitas79@gmail.com

Wirla Risany Lima Carvalho
UFPI - profawirlacarvalho@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a avaliação ocupa notoriedade no cenário educacional, tanto em âmbito nacional quanto internacional. A compreensão de que a avaliação pode ser uma ferramenta importante de controle educacional, além de exercer um impacto sociopolítico, econômico e cultural, imprime-lhe este *status*. No Brasil, sua ascensão ocorreu na década de 1990, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)(BRASIL, 2020), pois o mesmo possibilitou avaliações a respeito do nível de aprendizado dos alunos e, até mesmo a realização de comparações, ao colocar em evidência o termo eficácia e qualidade da escolarização formal. Nesse ínterim, foram trazidos à pauta das discussões brasileiras e, relacionando-os, os termos “avaliação educacional” e “políticas públicas educacionais”.

Nesse panorama de constantes práticas avaliativas – principalmente, no tocante às avaliações externas ou em larga escala – o presente trabalho surgiu da indispensabilidade de conhecer mais a respeito deste tópico e ter-se uma apreciação geral sobre as produções já realizadas nessa área na Universidade Federal do Piauí (UFPI) percebendo suas possibilidades e limitações.

Destacando a relevância de uma formação inicial sobre avaliação educacional mais qualificada, Carvalho (2016) destaca que as Universidades têm um papel preponderante na produção desses conhecimentos específicos. Principalmente, no sentido de preparar melhor os futuros profissionais de

educação, que vão lidar diretamente com o processo de avaliação educacional no chão da escola e estarão imersos nesta realidade da avaliação externa ou em larga escala, que impacta diretamente na vivência escolar com cenários de muita pressão por resultados.

Viana (2003, p.26) ressalta que a avaliação não deve se restringir a ritos burocráticos, outrossim deve “[...] integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e, contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.”

Portanto, o entendimento sobre práticas avaliativas de aprendizagem ou de redes são plausíveis por orientar e reorientar a prática educativa, constante das nossas ações por intermédio de um processo de reflexão chamado práxis pedagógica. Indispensável, pois, entender esse processo pensando em um cenário de retroalimentação de planejamentos educacionais e, conseqüentemente, de suas políticas públicas.

Diante dessa proposta, o conhecimento desenvolvido nas universidades públicas pode colaborar de forma relevante para esse processo, uma vez que também investiga sobre as políticas públicas educacionais e seus cenários de influência nacional e internacional, principalmente, fazendo as relações necessárias com o chão da escola e o impacto direto na aprendizagem dos alunos brasileiros.

Nesse contexto, apresenta-se como elemento propulsor dessa investigação a seguinte pergunta: o que tem sido pesquisado sobre avaliação e política pública educacional no âmbito da graduação, no curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros/UFPI?

OBJETIVOS

Delineado por esta questão central, o objetivo geral deste estudo consistiu em realizar um levantamento e análise recente dos trabalhos de conclusão de curso, do Campus CSHNB/UFPI sobre os estudos em avaliação educacional e suas políticas públicas.

Os objetivos específicos foram:

1. 1. Identificar nas plataformas e repositórios de pesquisas pertinentes os TCCs que abordam a temática do estudo;
2. 2. Analisar o conteúdo e forma de cada TCC investigado;
3. 3. Elencar os objetos de estudo apresentados nos TCC com foco no desenvolvimento do estado da questão em estudos de avaliação educacional e suas políticas públicas.

METODOLOGIA

Práticas de pesquisa existem no intuito de elaborar conhecimentos e aprimorá-los sempre que pertinente. Para tanto, uma das etapas do fazer científico consiste e utiliza-se da pesquisa bibliográfica, pois se compõe de produções já publicadas a respeito da temática abordada, tomando como base publicações como livros, periódicos, artigos, dossiês, entre outros.

Conforme afirmou Praça (2015, p. 81), “a revisão bibliográfica deve apresentar as mais recentes e consistentes obras científicas que tratem do assunto proposto pelo pesquisador”.

Quanto à escolha da abordagem, centrou-se na qualitativa que “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do grupo social, de uma organização, etc”. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 31)

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 07-08) pontuam que trabalhos do tipo “estado da questão” permitem uma compreensão do “[...] atual estado da produção acadêmica de um determinado tema, orientando e potencializando o desenvolvimento de novas abordagens [...]”. Ainda assim, destacam que podem entender práticas exitosas, identificando lacunas dentro do que foi apresentado de um conhecimento, com foco delimitado e diferenciado do estado da arte.

Ainda sobre a proposta de um “estado da questão”, os autores supracitados apresentam que este tem como finalidade efetuar um registro sério e atual de como está um tema específico na ciência, ao alcance do pesquisador. “Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.” (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004, p. 07)

Diante do apresentado pelos autores e ainda ressaltando de seus estudos que estado da questão seria algo mais aprofundado que o estado da arte, a proposta desse trabalho – quando de sua exploração mais densa – pretende abarcar tanto o estado da questão quanto o estado da arte.

Nesse sentido, para a efetivação de pesquisas, os seus respectivos achados se fazem imprescindíveis para que se possa formular argumentos enriquecedores, críticos e consistentes.

Inicialmente, a intencionalidade da pesquisa era abranger os trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação (CCE), do CMPP/UFPI. No entanto, foram realizadas buscas sem sucesso, por falta de acesso ao repositório da biblioteca deste Centro em específico, pois o sistema apresentou instabilidades, inviabilizando assim o acesso e a coleta das publicações para análise. O que ocasionou a focar o estudo nas

bibliotecas digitais dos campi interioranos da universidade supracitada. Ainda enfrentando desafios, com pouco êxito e em meio às dificuldades de acesso às produções, enfim a pesquisa centrou-se nas monografias realizadas nos anos de 2012 a 2019, no campus interiorano CSHNB/UFPI, localizado na cidade de Picos-Piauí.

Por fim, nesse estudo optou-se por um recorte temporal e campo de aplicação delimitado. Os dados conseguidos seguiram uma cronologia de 2012 a 2019 e o campo de aplicação geográfico e conceitual foi de Picos – Piauí.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa intenciona uma colaboração relevante para a área de avaliação educacional e suas políticas públicas, principalmente, no tocante às produções acadêmicas e seus impactos na realidade local, regional, nacional.

Utilizando as nomenclaturas “avaliação e política educacional”, inicialmente foram encontradas três monografias na biblioteca digital/CSHNB e três através do contato direto e pessoal com as autoras, totalizando seis produções. Destas, dois trabalhos enfocam a avaliações de rede ou externas e quatro trabalhos salientam políticas de formação de professores.

Para a proposta aqui destacada de ampliação deste estado da arte, serão contempladas na análise o conteúdo e a forma com que cada trabalho de conclusão de curso referido, abordou e apresentou sobre os conhecimentos relativos à avaliação educacional e às políticas públicas relacionadas. Apresentando, pois, sobre a forma do TCC: a abordagem de pesquisa aplicada; assim como no conteúdo, extraindo: a problemática, o problema, os objetivos, os resultados auferidos e contribuições elencadas em cada um.

Os apanhados em questão serão alvo de uma análise mais complexa e minuciosa – estado da arte e da questão – viabilizando um ensaio teórico mais amplo no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa incipiente sobre o conteúdo e a forma dos TCCs no CSHNB/UFPI apresenta-se desde já de grande valia, pois foi possível destacar que existem poucos estudos realizados sobre o tópico investigado, bem como constatar uma deficiência de dados informacionais, uma vez que o repositório da UFPI é um site que possui instabilidades e as bibliotecas digitais encontram-se desatualizadas.

Destaca-se, por fim, que entre os raros estudos efetivados no âmbito das avaliações dos sistemas e políticas educacionais, muitos ainda não se encontram disponíveis para consulta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Publicado em 17.jul.2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes-1/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 28.mar.2022

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva.** 2016. 182f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19680> ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa (org.).** Porto Alegre. UAB/UFRGS, 2009.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural os desafios para redigir o trabalho de conclusão de curso.** Revista eletrônica de diálogos, v. 08, n. 1, p. 72-87, jan./jun. 2015. Disponível em: Microsoft Word - 5 - Metodologia da Pesquisa Científica - CORRETO PARA PUBLICAR (uniesp.edu.br). Acesso em: 24 mar. de 2022.

TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o Estado da questão: reflexões teórico-metodológicas.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul. /dez. 2004.

VIANA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Estudos em avaliação educacional, n. 28, jul./dez. 2003.

CONCEITUANDO PERMANÊNCIA NO ÂMBITO DAS ANÁLISES DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Adão Rogério Xavier Silva
Universidade Federal do Pará
adaorxs@gmail.com

Mark Clark Assen de Carvalho
Universidade Federal do Acre
markassen@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste estudo, considera-se que as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) integram-se ao conjunto das respostas do Estado – atos do Estado, e que tem por objetivo promover condições materiais e imateriais necessárias à *permanência* dos estudantes no percurso de sua formação educacional, sejam estes atos materializados por meio de concessões de bens ou serviços.

Isto posto, entende-se que a centralidade objetiva das PAE é a de – ou deveria ser – fomentar a *permanência*, logo, isto a posiciona no cerne das discussões sobre a temática das análises das PAE, o que solicita uma definição conceitual atenta e sofisticada do termo.

Assim, o objetivo deste estudo, é apresentar uma conceituação para o termo *permanência* no âmbito das pesquisas circunscritas a temática das PAE, a partir de ensaio de revisão bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, pode-se dizer que permanência é o “[...] elemento intermediário entre o ingresso e a conclusão [...]” (VARGAS; HERINGER, 2017, p.04), por assim ser, se configura absolutamente como o oposto da impermanência, em outras palavras, para usar um termo mais conceitual ao campo das pesquisas em educação, permanência é totalmente contrário a evasão¹.

1 Evasão é um fenômeno multifacetado, entretanto, de modo objetivo, pode-se dizer ela se configura como o abandono ou desligamento do estudante de seu ambiente escolar/acadêmico antes da conclusão das etapas/curso. Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a evasão pode ocorrer em três perspectivas:

De algum modo, a significação a partir do choque pela antítese, permite uma aproximação conceitual e consolida os primeiros passos em direção de uma compreensão, porém, dado a multidimensionalidade que o termo permanência pode assumir no campo da educação, uma vez que se admite a possibilidade de haver uma *permanência impermanente*² do educando em seu trajeto educacional, somente a significação pela antítese não seria o suficiente.

Assim, visando agregar a essa significação pela antítese, recorreu-se a Santos (2009), que em sua tese de doutoramento na área da Educação, intitulada: *PARA ALÉM DAS COTAS: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*, propõe um modelo conceitual de permanência a partir das categorias analíticas de Kant (1788), Weber (1949) e Lewis (1986), pontuando que:

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, por tanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiência e a transformação de todos e de cada um.

Ao modo Weberiano, definimos um tipo ideal de permanência que traz em seu bojo essas duas ideias (tempo e transformação). Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre formação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (SANTOS, 2009, p. 68).

Nesta direção, em acordo com Santos (2009), interpreta-se que a concepção de permanência materializa-se por uma dupla dimensão, uma perspectiva de duração temporal, isto é, um status cronológico, e por outro lado, uma perspectiva de transformação no tempo, dado as possibilidades que a constância outorga e que se perfaz o *continuum* transitório. Logo, a permanência carrega em si uma controvérsia, visto que é estática e dinâmica ao mesmo tempo.

“Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixar de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; Evasão da instituição: quando o estudante deliga-se da instituição na qual está matriculado; Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior” (ANDIFES, 1996, p. 16). Para vistas mais ampla sobre a temática ver Castro e Teixeira (2014).

2 Conceito atribuído ao contexto em que o estudante se encontra fisicamente presente nas atividades institucionais em que está supostamente envolvido, mas, simbolicamente ausente e não ativo nas atividades.

Considerando que a permanência aqui referenciada reflete a centralidade das PAE, propõe-se mais duas dimensões ao modelo conceitual proposto por Santos (2009), dimensões sem as quais, a concepção de permanência como sendo *tempo* e *transformação* não se realizaria nos contextos de vivências e trajetórias acadêmicas dos estudantes beneficiários das PAE. Trata-se das dimensões *material* e *simbólica*.

Admite-se que a permanência é *tempo e transformação*, mas também, entende-se que ela é *material e simbólica*. A ideia de ser material, tem a ver com a dimensão temporal/cronológica, dado que o *tempo* nestes termos não é um elemento abstrato, e por assim ser, as ações desenvolvidas no âmbito das PAE, visam atender a permanência material – na dimensão temporal – dos estudantes beneficiários.

De outra parte, a ideia de ser simbólica, refere-se a dimensão de símbolo apresentado por Bourdieu (2001), na ocasião de explanação da Primeira Síntese sobre Os “sistemas simbólicos” como estruturas estruturadas (passíveis de uma análise estrutural), o autor discorre que

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...] eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 2001, p. 10).

Neste sentido, os símbolos construídos, contribuem à reprodução do meio social, possibilitando uma consonância e o reconhecimento aos atores sociais no que se refere aos sentidos manifestos nos contextos sociais em que eles estão inseridos. Bourdieu (2001) disserta que esse processo ocorre face os “*Sistemas simbólicos*”, que por sua vez atuam como instrumentos de conhecimento e de comunicação que exercem um poder estruturante³ visto que são estruturados⁴.

Daí então, é que se vislumbra o “*poder simbólico* [...] como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 2001, p. 09).

Depreende-se do exposto que permanência também é simbólica, pois a sua não manifestação em símbolos, dificulta o estabelecimento da “integração social” do estudante no meio em que este encontra-se inserido, intrincando a

3 Compreendo por *estruturante* qualquer coisa que preceitua algo ou alguma coisa de modo pré-determinado ou não.

4 Compreendo por *estruturados* qualquer coisa que está construído sobre determinado aspecto.

atribuição de sentido, de construção e reprodução nas vivências e trajetórias acadêmicas. Pode-se dizer que os símbolos são consolidados nos processos das transformações no tempo, no continuum transitório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo as complexidades que envolver analisar as Políticas de Assistência Estudantil, buscou-se neste estudo, apresentar uma conceituação para o termo *permanência*, situando-a nas dimensões do: *tempo, transformação, material e simbólica*. Nessa direção, espera-se que os resultados aqui reportados, subsidiem o aprofundamento das análises no campo desta temática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2001.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 72, 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA-CME/THE: REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE REPRESENTAÇÃO DOS CONSELHEIROS

Jardênia Nunes Rodrigues Alves
Universidade Federal do Piauí,
jardenianunesr@gmail.com

Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí,
rosanacruz@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o Conselho Municipal de Educação de Teresina (CME/THE), órgão do Sistema Municipal e mecanismo de gestão participativa da sociedade. Embora uma conquista importante para a democratização do Estado, os conselhos não têm exercido plenamente suas funções no que se refere à participação social, sendo necessárias pesquisas que avaliem seu funcionamento, levantando questões que possam contribuir para superação dos problemas verificados, no sentido de assegurar sua representatividade e legitimidade enquanto órgão com funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e mobilizadoras.

OBJETIVOS

Este trabalho teve por objetivo investigar a dinâmica de participação dos conselheiros do CME/THE no período de 2012 a 2016. Os objetivos específicos foi definido em analisar, por segmento representado, aspectos de assiduidade ou de irregularidade de frequência no CME/THE; verificar nas atas de reuniões, registros sobre as condições de funcionamento do CME/THE que possam influenciar na dinâmica de participação dos conselheiros; distinguir as principais dificuldades que os conselheiros encontram para comparecer às reuniões e para exercer suas funções; e averiguar os registros que expressem reflexão sobre a irregularidade de frequência como elemento que interfere na dinâmica de funcionamento do CME/THE e as estratégias adotadas para combater o problema.

METODOLOGIA

A metodologia implicou análise documental, especialmente das atas de reuniões; leis de criação; resoluções de reformulação; decretos de nomeação de membros e regimento interno, além da revisão da literatura, tendo, como referências teóricas, os estudos de Barbosa (2015), Cury (2006), Gonh (2002) e Peroni (2015). A abordagem de pesquisa adotada neste trabalho foi quanti-qualitativa, realizada na sede do Conselho Municipal de Educação – CME/ THE, a análise de dados foi utilizada técnicas metodológicas de Gil (2008) e técnica de análise de conteúdo de Gamboa (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conselhos de educação têm como princípio a participação social, condição essencial para o exercício da cidadania, visando à gestão coletiva das políticas públicas. Os conselhos, a princípio, eram vistos como uma ameaça à gestão pública. Alguns governantes não desejavam a participação da sociedade civil, por isso dificultavam sua instituição e funcionamento. Com a descentralização, esses espaços locais foram ganhando mais popularidade e o exercício de sua função fiscalizadora foi implementada cada vez mais (GOHN, 2002).

Os conselhos de educação, em diferentes esferas de poder, possuem muitas dificuldades relacionadas à participação dos seus conselheiros, decorrentes da cultura política do país. No entanto, representam possibilidades de mudanças sociais, especialmente quando articulados aos movimentos sociais com projeto claro de transformação (GOHN, 2002).

Em referência aos conselheiros, Cury (2006) ressalta que devem ter boa vontade e compromisso para representar os cidadãos nas demandas que aparecem no colegiado, mas também devem empenhar-se nos “estudos e investigações que o conduzam a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função”, evitando o amadorismo ou o diletantismo (CURY, 2006, p.42). Assim ao exercerem as funções consultiva, deliberativa, normativa e mobilizadora, os conselheiros devem compreender os aspectos legais e a realidade dos fatores educacionais e sociais, estudando as situações, criando subsídios para interpretá-las e debatendo-as com seus pares. A participação da sociedade consiste em fazer com que o conselheiro, como gestor e representante, conduza, informe e oriente a sociedade e os demais interessados, contribuindo no processo de construção da cidadania, principalmente no que se refere à educação, que está sempre em constante processo de transformação.

No que tange ao objeto deste artigo, CME/THE, criado pela Lei n° 3.058/2001, desempenha as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora em relação ao Sistema Municipal de Educação. Composto por representantes do Estado e da sociedade, se organiza em quatro Câmaras: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A análise realizada permitiu verificar que existem problemas de participação em quase todos os segmentos presentes no CME-THE, embora os representantes do Poder Público e dos professores da Educação Básica pública sejam os participantes mais assíduos. As representações mais infrequentes, no período analisado, ficaram com as entidades representativas e mantenedoras de estabelecimentos de ensino particular; das universidades ou faculdades de educação; dos trabalhadores da educação das escolas particulares em educação infantil e pais de alunos de escolas privadas de educação infantil. Essa realidade remete à reflexão sobre a importância do CME/THE para as entidades que têm assento e as dificuldades decorrentes da falta de liberação nos locais de trabalho para a participação nas reuniões. O assunto frequência irregular é recorrente nas reuniões do Conselho, vinculado à reflexão sobre como o problema fragiliza e desmotiva os conselheiros no exercício de suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do problema de representação no CME/THE leva o coletivo a colocar em curso determinadas estratégias, que envolvem técnicas de motivação, capacitação dos conselheiros e reivindicação de melhor estrutura para o seu funcionamento. Para que o CME/THE desempenhe plenamente seu papel, é importante que as entidades da sociedade civil ocupem esse espaço, mediante participação engajada, visando à democratização das ações do Estado na decisão sobre as políticas públicas, bandeira de luta dos movimentos sociais em diferentes períodos históricos. A desmobilização e o esvaziamento do Conselho servem apenas aos interesses de manutenção das relações de dominação na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Shirlene Consuelo Alves; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta. Conselhos Municipais de Educação: desafios da formação e da gestão democrática. In: ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; JÚNIOR, José Airton Chaves Cavalcante. (Org.). **Democracia e**

gestão da educação: reflexões sobre o poder local e o patrimonialismo na cultura política brasileira. Seropédica: UFRRJ, 2015, p. 113-149.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBP**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrôpole** n. 7, pp. 9-31, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos Municipais em tempos de redefinição do conceito democracia**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 191-209.

TERESINA. **Lei nº 2.900**, de 14 de abril de 2000. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Teresina e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2000/290/2900/lei-ordinaria-n-2900-2000-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-teresina-e-da-outras-providencias>>. Acesso: 16 abr. 2017.

TERESINA. **Lei nº 3.058**, de 19 de dezembro de 2001. Institui o Conselho e da outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pi/t/teresina/lei-ordinaria/2001/305/3058/lei-ordinaria-n-3058-2001-institui-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso: 10 jan. 2017.

TERESINA. **Resolução nº 001**, de 17 de março de 2005. Regulamenta o processo de classificação e reclassificação nas escolas públicas de ensino fundamental do SME/THE. Teresina, 2005.

TERESINA. **Lei nº 3.615**, de 09 de março de 2007. Altera dispositivos da lei nº 3.058/01 em especial integra a câmara do FUNDEB ao CME/THE. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-3615-2007>>. Acesso: 16 abr. 2017.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação da gente de Teresina: políticas e diretrizes educacionais em prática**. Teresina, PI: SEMEC, 2007.

TERESINA. **Resolução nº 003**, de 15 de abril de 2010a. Fixa normas para educação especial na educação básica do SME/THE. e revoga Resolução CME/THE nº 003 de 06 de abril de 2006. Teresina, 2010.

TERESINA. **Resolução nº 004**, de 03 de maio de 2010b. Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das instituições de educação infantil no âmbito do SME/THE e revoga Resolução CME/THE nº 018 de 20 de setembro de 2007. Teresina, 2010.

TERESINA. **Resolução nº 049**, de novembro de 2011. Fixa e regula no âmbito do SME/THE, a oferta de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências. Teresina, 2011.

TERESINA. Conselho Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Teresina. **Livro de Atas das reuniões ordinárias - de 2012 a 2016**. Teresina.

TERESINA. **Decreto nº 14.918**, de 30 de março de 2015a. Institui o Fórum Municipal de Teresina. Teresina, 2015.

TERESINA. **Decreto nº 15.447**, de 26 de outubro de 2015b. Nomeia os membros integrantes do CME/THE. Teresina, 2015.

EDUCAÇÃO TERESINENSE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROCESSOS HISTÓRICOS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Carlos Lopes Barbosa
UESPI

Isabel Cristina da Sailva Fontineles
UESPI

INTRODUÇÃO

Ao indagarmos-nos sobre a história da educação, devemos interpretá-la como fonte de trabalho e pesquisa que resultará em uma formação permitindo o trânsito do conhecimento na sociedade a partir de um conjunto de códigos educacionais das mais diferentes linguagens e ciências. A educação que também, no quadro acadêmico-científico é o espelho da sociedade, possui atualmente uma imagem que evidencia certos desacordos de consensos em seus mais variados processos históricos, mas que como fator ético de construção da cidadania levou-nos ao que somos hoje (DAVID, 2015).

A partir desse entendimento, os processos históricos na educação, assim como em outras ciências, são sempre permeados por mudanças ao longo dos tempos. Portanto, concebemos a necessidade de analisar esses processos e nessa lógica entendemos que o momento atual em que vivemos – pandemia de Covid-19 nos anos entre 2020 e 2022 – poderá ou não resultar em mudanças de postura nas relações interpessoais e, em grande medida, mudanças na didática educacional e nas relações de aprendizagem. Entre tais mudanças ou paradigmas, podemos citar a introdução ou a forma de encarar/receber as tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

É neste quadro que nosso texto se acomoda e busca analisar possíveis paradigmas educacionais resultantes da pandemia de coronavírus. Ao mesmo tempo intencionamos levantar reflexões sobre a educação teresinense e as Políticas Públicas no contexto pandêmico até meados de 2022.

OBJETIVOS

1. Refletir sobre processos históricos educacionais e as possíveis mudanças no pós-pandemia;

2. Investigar o papel das Políticas Públicas para a educação teresinense durante a pandemia ;
3. Sistematizar informações sobre a educação teresinense no período de Pandemia a partir da prática docente.

METODOLOGIA

A pesquisa situa-se como exploratória e descritiva. Pois, Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa exploratória propõe-se a um procedimento metodológico de abordagem qualitativa cuja aplicação tem por finalidade a elaboração de instrumento de pesquisa adequado à realidade. Discute-se o emprego da expressão “pesquisa exploratória”, de um ponto de vista tradicional e nessa nova concepção fundamenta-se a utilização desse procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos que se apresentam as etapas da sua execução.

Nesse sentido, a nossa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, na medida em que tivemos “o ambiente natural como fonte direta de dados [...]”, pois a “[...] pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Ressalto que o trabalho de campo mencionado não se trata de atividades presenciais. Portanto, nosso trabalho é de natureza exploratória e qualitativa, pois se realizou objetivando se adequar a realidade local, Teresina no contexto pandêmico, pois partimos de nossa próprio ambiente temporal e geográfico, além de social.

Os procedimentos técnicos da pesquisa foram num primeiro momento bibliográficos. Tratou-se de um levantamento de bibliografias especializadas ao tema história da educação e pesquisadores multidisciplinares que abordam o contexto da pandemia, seja por viés educacional ou não. A pesquisa de campo foi necessária, realizada a partir de coleta de depoimentos de gestores e professores, além de pais de alunos. Tais depoimentos objetivaram impulsionar reflexões sobre como eles estão encarando a situação da pandemia. A pesquisa também foi documental, isso foi bastante relevante e necessário, como por exemplo, análise de decretos governamentais. Desta forma obtivemos certa visão das ações do governo perante a pandemia e a necessidade de isolamento social e dar continuidade ao ano letivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos Políticas Públicas como um conjunto de deveres ou ações e decisões governamentais voltadas para a solução de problemas da sociedade (LOPES; AMARAL, 2008). Para a fase infantil precisamos pensar na educação como direito assegurado por Lei. Desse modo, a educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de vários aspectos sociais e cognitivos que perpassam as competências e as habilidades inerentes aos processos educativos. Nesse sentido, o governo deve assegurar tal direito com ações de Políticas Públicas.

Mas, como garantir aos indivíduos (na fase infantil) educação de qualidade em tempos de pandemia? Como as Políticas Públicas podem e devem ser aplicadas nos dias atuais para garantir o percurso educacional? Santos (2021) discorre que “2020 foi o ano em que o Brasil enfrentou dificuldades para garantir educação para a maioria da população” (SANTOS, p. 01, 2021).

Anísio Teixeira em abril de 1959, ao ser questionado sobre o ensino no Brasil respondeu o seguinte:

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e ao mesmo tempo o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se permite. Quanto mais abandonada, mais culpada fica de tudo que nos sucede (TEIXEIRA, 1959, p. 290).

Mais de 62 anos depois, a fala de Anísio Teixeira evidencia a realidade da pandemia, pois, ao tempo que a sociedade brasileira viu a importância da escola e dos profissionais da educação, a realidade também demonstrou que a nossa educação continua não sendo prioridade. O ano de 2020 revelou esses paradoxos e as consequências de más escolhas, que, em grande medida, resultará em muitas discussões futuras, evidenciando os processos históricos os quais mencionamos.

Em julho de 2020 discussões em âmbito federal, Estadual e Municipal em torno da retomada das atividades econômicas no país resultou em protocolos próprios de segurança sanitária. Todos buscaram orientações baseadas inicialmente nas diretrizes da OMS, depois de órgãos Estaduais e Municipais de saúde.

Em âmbito educacional, ainda no ano de 2020, os governantes buscaram resposta para as seguintes questões: como fazer para retornar as aulas presenciais em segurança? Como abrir novamente as portas das escolas para um retorno sem riscos de provocar uma nova infecção em massa? Havia quem defendesse que as aulas presenciais só deveriam retornar no próximo ano, 2021.

Em Teresina, ainda em 2020 a partir do mês de junho, as aulas na rede municipal de ensino ficaram suspensas conforme podemos constatar no decreto nº 19.858 de 25 de junho de 2020 que “dispões sobre a prorrogação da suspensão das aulas na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina [...]” (TERESINA, 2020), que diz o seguinte:

Art. 1º Fica *prorrogada a suspensão* das atividades educacionais presenciais, nas Unidades de Ensino da Rede Pública [...] Parágrafo único. Fica mantido o Regime Especial de Atividades Pedagógicas não Presenciais, conforme disposto no Decreto Municipal nº 19.810, de 04.06.2020 [...] enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas de combate à Covid-19 [...] (TERESINA, 2020).

A partir dessa suspensão o ensino remoto foi a solução para manter, de alguma forma, o ano letivo até que se concluísse o ano de 2020 (foi o que ocorreu) e se prolongou por todo o ano de 2021 e após um breve recesso esse mesmo ano se iniciou com as mesmas incertezas do anterior. Alguns depoimentos foram colhidos, falas que nos direcionam para possibilidades de se pensar a realidade das escolas municipais. Entre essas falas, uma foi da professora Sara Lemos da CMEI Ramses Bauri de Saousa Ramos, em Teresina. Quando perguntada sobre o ensino remoto durante a pandemia ela (professora Sara) expõe o seguinte:

O ensino remoto na educação tem sido um novo modelo de ensinar e um desafio. Quando nos remetemos a educação infantil o desafio é ainda maior, pois envolve todo o contexto familiar que na maioria das vezes não é favorável para o ensino e aprendizagem das crianças. Os desafios foram inúmeros como: o nível escolaridade dos responsáveis (pai) ou (mãe), para acompanhamento na realização das atividades das crianças; a falta de internet, pois, a falta da mesma dificulta de forma direta e é o principal instrumento básico para o ensino dos alunos de forma remota; a falta da presença professor-aluno dificulta na interação social com os mesmos; a ‘infrequência’, ou seja, a não participação dos alunos nas aulas remotas aumentaram de forma brusca e acelerada. Uma coisa boa a se dizer seria a possibilidade do reconhecimento das famílias sobre o importante papel do professor, não digo só a valorização, mas de como é importante o aluno está na escola (LEMOS, 2021).

Podemos verificar, que o ensino municipal em Teresina no ano de 2021 se manteve com o mesmo caráter que em 2020, onde a casa se tornou um ambiente escolar, no qual na maioria das vezes as famílias não possuem condições de auxiliar seus filhos, questões essas que precisam ser analisadas e discutidas.

Com o agravamento dos casos e mortes por coronavírus em 2021, as aulas continuaram de forma remota por orientação da prefeitura por meio de decretos municipais, que por sua vez, estavam alinhados ao Governo do Estado. Desta forma, o isolamento social na educação teresinense segue por todo o ano de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças educacionais que ocorrem de forma variada ao longo da história são características comuns (lógico dentro de um universo multifacetado) no mundo todo. Segundo Freire (1987, apud GESSER, 2002), um processo histórico educacional autêntico deveria ser culturalmente fundamentado para que a história nos permita adquirir experiências de mudanças passadas, a partir das quais aprenderemos. Portanto, a educação de hoje não é e nunca será considerada a mesma de ontem, pois as mudanças históricas, em todos os âmbitos científicos, atuam a partir do princípio das mudanças e permanências as quais devem ser discutidas.

Desta forma, entendemos que as ciências, sobre tudo das humanidades, inevitavelmente sempre sofrerão ao longo dos tempos com os processos históricos. Processos esses entranhados aos acontecimentos sociais e naturais. Nesse sentido, devemos encará-los como fonte de discussões que objetivam ao bem comum e à educação. Assim, o que resultado são sementes de discussões mais amplas, que foram plantadas durante a pandemia e devem ser discutidas, analisadas e discutidas novamente, pois nenhuma pesquisa traz ideias que se cristalizam ao seu término.

Ao retornarmos à indagação inicial sobre os processos educacionais históricos devemos encarar como parte de nosso trabalho de pesquisador da educação. Concebemos que os momentos vividos nos deixam marcas, pois desde os tempos antigos, inevitavelmente, os homens sempre procuravam conhecer as suas origens, a partir dos mais diversos vestígios e marcas ainda que os fatos caíam no ostracismo eminente e somente muito tempo depois redescobertos quando emergir em alguém a vontade de trazê-la de volta ao centro das discussões. (SOUZA, 2019).

As marcas deixadas (pela pandemia) na rede municipal de ensino em Teresina jamais serão esquecidas e, em grande medida, serão ressignificadas, atualizadas e, provavelmente, reaproveitadas no sentido de que é pela história que descobrimos e redescobrimos a vida humana como era e como ela se modifica com o passar dos anos (SANTOS, 1991). Desta forma, pensar em educação em determinado período é pensar “a ação educativa que se processa de acordo com a compreensão que se tem da realidade” (ROMANELLI, 1978, p. 23).

Assim, os processos históricos são nomeados, discutidos ou contextualizados no momento da narrativa dos fatos pelas ciências. As conclusões de hoje poderão ser diferentes das de amanhã, e o olhar sobre a relação entre educação, pandemia e Políticas Públicas poderão ser diferentes. Em Teresina, as ações governamentais emergenciais foram decisivas, na medida em que

pensamos as Políticas Públicas voltadas à educação, para os rumos aos quais o ensino municipal tomaria, a partir de decretos e circulares. Neste contexto, transformações importantes podem estar em curso, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, pois mudanças e permanências poderão ser sentidas a médio prazo.

Tais mudanças (ou não) devem e serão discutidas na medida em que olharmos para trás e percebermos um universo inteiro de dúvidas e incertezas nos anos de 2020 a 2021 em relação a educação. Neste “mundo novo”, casas viraram escolas e pais professores. Esses docentes tiveram que se adaptar ao que não era tão novo assim: a tecnologia. O saldo disso tudo com certeza é positivo, pois o aprendizado com a pandemia para a educação será bastante relevante.

REFERÊNCIAS

DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: Dos primórdios à atualidade. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

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

LOPES, Brenner; Amaral, Jefferson Ney. Políticas Públicas: conceitos e práticas/supervisão – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LEMOS, Sara. Professora da CMEI Ramses Ramos. Depoimento colhido pelo pesquisador Carlos Lopes, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. Educação Pública, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>>Acessado em 19/11/2022.

SANTOS, Maria Januária Vilela. História Antiga e Medieval. 10^a ed. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, Catarina de Almeida. O Ano De 2020 E A Educação No Brasil. In: Revista Sala de Recursos, p. 27 - 33, jan. - abril. 2021. Disponível em: <<https://saladerecursos.com.br/o-ano-de-2020-e-a-educacao-no-brasil/>> Acesso: 03 out 2021.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p. 290-298. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ensino4.html>> Acesso em: 03, mar. de 2021.

TERESINA, Decreto n° 19.858 de 25 de junho de 2020. Prefeitura Municipal de Teresina. Teresina, 2020.

ESTUDO SOBRE A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO

Jessica Maiure Chaves Matos
UFPI - jessicamaiure@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa surgiu a partir das leituras realizadas no curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva-IFPI, pois os estudos apresentam as escolas da rede pública ausentes de recursos necessários para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. A inquietação surge em saber se a carência de recursos ocorre devido à má gestão dos recursos ou devido a ineficácia dos recursos destinados ao público alvo?

Este Estudo tem como objetivo compreender a gestão dos recursos financeiros para a educação especial da rede pública regular de ensino. Embasou-se através dos seguintes objetivos específicos:

- Interpretar as formas de aplicação dos recursos destinados à modalidade de Educação Especial da rede pública regular de ensino;
- Explicar se os recursos financeiros redistribuídos através do número de matrícula dos alunos da Educação Especial são suficientes para que a educação especial da rede pública de ensino regular funcione;
- Discutir as possibilidades e desafios da gestão dos recursos do financiamento da Educação Especial;

METODOLOGIA

Mediante os objetivos desse estudo, classifica-se em descritivos, em abordagem de cunho qualitativo. Diante da classificação e dos objetivos, o procedimento técnico que melhor condiz foi a pesquisa bibliográfica. Para Análise dos dados utilizamos o procedimento Análise de Conteúdo. Foram analisadas pesquisas correspondentes de 2009 a 2019. Diante da busca do conteúdo, considerou-se os estudos indexados nas bases de consulta: SciELO, Periódicos Capes, Anais de encontros anuais da Fineduca, através do descritor: Financiamento da Educação Especial no Brasil. Os critérios de inclusão foram: Estudos relacionados a gestão dos recursos financeiros da educação especial no Brasil, os dados de resultados atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual, de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. (Mendes, 2010, p. 107)

As matrículas das instituições do setor privado filantrópico conveniado ao poder público passaram a ser consideradas no Fundeb com o mesmo peso das do ensino público (FRANÇA; PRIETO, 2018).

O estudo realizado por França (2015) demonstra:

As matrículas de educação especial dos sistemas educacionais brasileiros contaram com valores crescentes de 2007 a 2013. Cabe destacar que em 2010, o mesmo valor aluno/ano definido para as matrículas de educação especial passou a ser destinado às matrículas do atendimento educacional especializado implantado nos sistemas de ensino. Um aumento de 53% no valor Aluno/ano da educação especial, tendo em vista que o no ano de 2007, o valor era de R\$ 1.701,23 e foi elevado para 2.596,73 em 2013 (FRANÇA, 2015, p. 280)

De acordo com os estudos de Pereira (2019) realizado no município de Marabá-PA, reforça-se que os dados demonstrativos manteve uma dinâmica de ampliação das matrículas no território nacional, no decorrer da série histórica do número de matrículas do público participante da educação especial, vem se mantendo crescente em um constante em nível Nacional, Estadual e Municipal.

Entretanto, de acordo com França (2015) não se pode afirmar que produziu efeito indutor esperado em termos de ampliação de recursos investidos na modalidade, de acordo com o número de matrículas. Tão pouco que minimiza a ausência de condições mínima de qualidade da rede pública de ensino para o atendimento a essa população, historicamente excluída do processo de escolarização. Pois a legislação do Fundeb garante aos entes administrativos flexibilidade no investimento dos recursos entre as etapas e modalidades de educação.

Gouveia e Silva (2012) lembram que os investimentos continuam a depender fortemente das decisões de investimento local e do desenvolvimento econômico das cidades que podem aplicar os recursos complementares aos redistribuídos pelos fundos a manutenção de patamares de investimentos em educação completamente distintos.

O Estudo realizado sobre o Financiamento da Educação Especial em um município Pau lista, os autores enfatizam:

Os recursos orçamentários gastos em educação especial pelo município estudado, foram da ordem de R\$3,4 milhões. Isso representa aproximadamente 3% dos recursos utilizados pela sua Secretaria de

Educação e 0,8% do total do orçamento executado pela cidade. Em outras palavras, se de um lado pode-se dizer que o gasto individual por aluno da educação especial pode ser elevado, de outro o peso dos gastos em educação especial era baixo no contexto dos dispêndios do setor educacional considerado em sua integralidade. (Soto; Zichia; Gonzalez; Prieto, 2012, p.371)

Constata-se que no município investigado os investimentos na Educação Especial são baixos, embora reconheça mudanças nas políticas públicas da educação especial a partir dos anos 90, ainda é evidenciado, segundo Viegas (2014) que os seus alunos em fase de escolarização têm sido atendidos de forma precária pelo poder público, é possível inferir pela limitação de recursos investidos pelos gestores no cenário administrado na Educação Especial.

a parcela de recursos destinada a instituições privadas sem fins lucrativos era bastante expressiva, aproximadamente 41% dos executados com a educação especial. Uma das instituições que recebia verba pública atendia a alunos com maior comprometimento, segundo informações geradas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da educação no município. (Soto; Zichia; Gonzalez; Prieto, 2012, p. 372)

Ressalta-se que não olhar como ponto positivo a consolidação da crescente parceria dos prestadores de serviço na área de AEE da rede privada sem fins lucrativos. Como bem salientam, Viegas e Bassi (2008) o financiamento, já insuficiente para a Educação Especial, é transferido para o setor privado, para instituições sociais que ampliam seus recursos com doações da Sociedade Civil e verbas privadas.

Chamando atenção para o fato, de que nem sempre, como mostra a realidade, essas instituições estão voltadas para uma perspectiva educativa formal, mas direcionada ao cuidado para com a higiene e segurança destas pessoas.

No estudo sobre o financiamento da educação especial de âmbito do Estado Brasileiro e do município de Vitória/ES é destacado o desafio dos gestores relacionados à especificação das despesas da educação especial nos demonstrativos.

A gestora enfatizou a complexidade que envolvia a especificação dos valores e a desagregação das despesas relacionadas à educação especial do que era destinado às outras etapas e modalidades de ensino no balanço da Seme-Vitória. Ressaltou ainda o processo moroso da administração pública no processo de compra de materiais e equipamentos para uma única modalidade de ensino e destacou que, quando esse material era especificado em um programa, as despesas se tornavam visíveis no momento dos balanços financeiros, facilitando o seu acompanhamento e controle. (França; Prieto, 2018, p. 288)

Os gestores constatarem a necessidade de desagregação dos registros nos balanços financeiros, pois ficam inseridos nos dados da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A alteração dos registros nos demonstrativos das despesas

especificados de acordo com cada modalidade possibilitaria o Acompanhamento e o Controle Social (CACS)¹ dos recursos públicos da educação especial no âmbito do Estado Brasileiro.

No Estudo realizado sobre o Financiamento da Educação Especial em um município Paulista, evidencia-se a necessidade de articulação, pois:

A pesquisa pode apreender que, os dados fornecidos pelo município foram discrepantes daqueles disponibilizados pelo MEC pela via do Sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação (Siope).² No caso da educação especial, parece que as diferentes formas de agregação das informações fazem com que essa modalidade desapareça dos relatórios constantes do sistema do MEC. Notou-se que o Siope inclui as informações sobre a educação especial como componente do ensino fundamental, por exemplo, para fins dos dados relativos ao Fundeb. (Soto; Zichia; Gonzalez; Prieto, 2012, p. 371)

Castro e Prieto (2019) relatam que para geração dos dados referentes às verbas destinadas a Educação Especial, foi necessário percorrer diversos caminhos, uma das grandes lacunas nos dados dizia a respeito à remuneração dos profissionais atuantes diretamente na educação especial municipal. Nessa perspectiva, a invisibilidade das despesas da educação especial no âmbito do Fundeb tem implicação direta nas políticas de financiamento dessa modalidade de ensino.

Ao que tange o desenvolvimento de estudos para a identificação do custo do atendimento de alunos da modalidade de educação especial, nas entrevistas realizadas com gestores do município analisado por França e Prieto (2018) relatam que os estudos de identificação possibilitam a garantia do direito a educação de qualidade, pois reconhece o atendimento de suas necessidades específicas.

O Custo-Aluno acaba sendo uma categoria importante para definir a necessidade de recursos educacionais, sua redistribuição e o desenho de políticas que procurem dotar as escolas de insumos tidos como indispensáveis ao processo educacional (VIEGAS, 2014)

Evidencia “outra possibilidade tangenciada na fala do gestor em garantir formação continuada aos profissionais que atuam em secretarias de educação, na tentativa de aprimorar a gestão dos recursos educacionais no âmbito da

1 O CACS é a ação fiscalizadora que a sociedade exerce sobre o Estado. Além de ser a capacidade de a sociedade organizada atuar nas políticas públicas, em parceria com o Estado, para estabelecer seus interesses, necessidades e controlar a sua execução.

2 Siope é responsável pela coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes ao orçamento da educação dos entes federado. Pois, segundo França e Prieto (2018) este é considerado um dos principais sistemas existentes para acesso às informações de despesas educacionais, disponibilizados pelo governo federal, e os mais utilizados nas pesquisas de financiamento da educação.

administração pública” (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 291). A formação passa a ser um ponto crucial, pois a falta de capacidade na análise técnica dos balances contábeis enfraquece a participação social, e contribui para ineficácia das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fundeb, no intuito de assegurar o direito de acesso e permanência à população da educação especial ao sistema educacional brasileiro, aumentou os investimentos, ao garantir dupla contagem da matrícula, porém não foi suficiente para oferta de condições mínimas de qualidade na rede pública de ensino, transferindo a responsabilidade do Estado à educação destas pessoas para o setor privado.

Ressaltou-se as dificuldades no acesso às informações, em compreender a realidade orçamentaria pela linguagem contábil. Os dados não são apresentados nas receitas e despesas desagregados por etapas e modalidades de ensino, dificultando uma análise detalhada do destino dos recursos aplicados na modalidade de educação especial.

Quanto as possibilidades, elencamos, articulação entre os setores administrativos, organização dos registros especificando os gastos referentes as modalidades, bem como a descrição dos investimentos destinados ao setor privado, a discussão para identificação do Custo-Aluno-Ano da educação especial na tentativa de garantir um padrão mínimo de qualidade. Além da formação continuada dos profissionais envolvidos e dos conselheiros dos Cacs-Fundeb.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Especial: Pesquisa em financiamento. In: Encontro anual da Fineduca, VII, 2019, Anais. Belém-PA: UFPA, 2019.p.79-82.

FRANÇA, Mariele Gonçalves. O financiamento da Educação Especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.71, p. 279-296, set/out. 2015.

FRANÇA, Mariele Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da Educação Especial no município de Vitória: Desafio à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.71, p.279-296, set/out.2018.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; SILVA, Isabela Fiorelli. O gasto Aluno-Ano no Paraná (Brasil) e a situação de financiamento da educação nas regiões metropolitanas do Estado. *Perspectiva*, Florianópolis, v.30, n.1, p.305-331, jan/abr.2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, São Paulo, vol. 22. N°. 57, maio/agosto, 2010.

PEREIRA, Mirian Rosa. **Um estudo sobre inclusão Escolar e os recursos financeiros para o Atendimento dos alunos com deficiências, no município de Marabá.** Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-Para, 2019.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes; ZICHIA, Andrea de Carvalho; GONÇALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e privado. *Poliésis*, Tubarão, v.6, n10, p.359-359, jun/dez.2012.

VIEGAS, Lucione Torezan. **A Reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: Análise da Construção de um centro de Atendimento em Cachoeirinha/RS.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

VIEGAS, Lucione Torezan; Bassi Marcos Edgar. A educação Especial no âmbito da política de Fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.17, p. 54-87,2008.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO, ATUAÇÃO E DESAFIOS

Juliana da Silva Melo
Universidade Federal do Piauí

Rosana Evangelista da Cruz
Universidade Federal do Piauí

Maria de Jesus Rodrigues Duarte
Universidade Estadual do Piauí

INTRODUÇÃO

O campo acadêmico que visa o estudo das políticas educacionais no Brasil vem se institucionalizando de forma efetiva desde 1960, através da criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae (1961); a implementação da pós-graduação no Brasil (1965); o surgimento de periódicos da área de educação, a partir de 1971; a criação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped (1976); e a criação do Grupo de Trabalho 5 – Estado da Política Educacional, entre 1986/1987 (STREMEL, 2016; JACOMINI, PENNA, BELLO; 2019) . A partir de então, esse campo vem se expandindo.

Contudo, é consenso entre os autores que tratam da temática em questão que o campo acadêmico política educacional, no Brasil, ainda se encontra em construção, existindo pesquisas dedicadas a analisar seu processo de consolidação, com maior atenção às questões teórico-metodológicas e aos grupos de estudos que desenvolvem atividades ligadas à temática (ADRIÃO, 2012; MAINARDES, 2021), os quais são de suma relevância para o avanço do conhecimento nesse campo.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo da pesquisa decorreu da necessidade de sistematização das produções e ações dos membros do Nuppege, com o intuito de entender como o campo da política educacional está se desenvolvendo no âmbito do Núcleo de Pesquisa, dimensionando sua contribuição sobre a temática no Piauí.

OBJETIVOS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação na produção acadêmica sobre política educacional na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especificamente, pretendeu-se resgatar o histórico e os vínculos institucionais das pesquisas coletivas desenvolvidas pelos participantes do Nuppege; sistematizar as produções dos membros; elucidar as principais temáticas abordadas nessas produções e caracterizar o perfil e a inserção dos pesquisadores envolvidos no Núcleo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de revisão que mapeia, pois teve como objeto de estudos a produção em política educacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (Nuppege), de 1999 a 2020. De cunho documental e com abordagem quali-quantitativa, com foco na sistematização da produção analisada, adotou como fontes: os currículos lattes dos membros do Núcleo; os relatórios de atividades; as atas de reuniões, dentre outros registros que documentam as ações do grupo e que possibilitaram contribuições para o alcance dos objetivos do estudo. Para organização desses dados foi feita uma tabulação por meio de planilhas no software Excel, onde foram registrados os dados em quatro grupos: 1) dados dos membros do Nuppege, com informações a respeito da identificação, formação, inserção profissional, núcleo e projetos de pesquisas, produção científica e orientações realizadas; 2) conjunto de planilhas com a organização da participação dos membros do Nuppege; 3) Dados de atividades de pesquisas; 4) Dados com as atividades de extensão. Por fim, os dados coletados foram organizados em gráficos e tabelas que permitiram a análise estatística das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (Nuppege) foi criado em 1999, mas sua institucionalização na Universidade Federal do Piauí (UFPI) ocorreu somente em 2003, mediante Resolução do Conselho Universitário nº 36, de 29 de outubro de 2003, decorrente do processo nº 23111.003523/03-81, sendo vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (Defe) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (UFPI, 2009).

Durante esses 21 anos de atuação do núcleo, foi constatada a participação de 118 pessoas que contribuíram efetivamente nas atividades de pesquisa e extensão. No decorrer dos anos, o Nuppege foi aumentando o número de participantes, saindo de 4, em 1999, chegando a 49, em 2020. Isto revela o maior interesse na temática política educacional, assim como novas adesões resultantes das ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos membros do Núcleo.

Contudo, mesmo o núcleo tendo a característica de um grupo aberto, observa-se que, especialmente a partir de 2016, ocorre uma redução na inserção de alunos da graduação. Esse é um elemento que deve ser considerado como um movimento negativo, exigindo que o Núcleo repense e incentive a participação de discentes da graduação. Sanchez Gamboa (2012) parece ter essa preocupação quando critica a normalização e a burocratização da pesquisa, como objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu*, impondo uma distância entre os níveis de graduação e pós-graduação e fazendo uma separação entre o ensino, que fica centralizado nos cursos de graduação, e a pesquisa, destinada aos “mais aptos” nos cursos de pós-graduação.

Também se destaca o avanço na qualificação desses membros, com significativo aumento no número de mestres e doutores, qualificados pela UFPI e por outras instituições de ensino superior. No ano de 2020, o Núcleo teve: 14 doutores, 13 mestres, 5 especialistas e 4 graduados. Em processo de formação, 4 doutorandos, 6 mestrandos e 4 graduandos.

Esses membros, em sua maior parte, estão vinculados a Secretaria Municipal de Educação (Semec), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), respectivamente. Considerando o vínculo acadêmico, formação na graduação e no mestrado, todos os membros são estudantes da UFPI, com exceção de um mestrando que possui vínculo com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Já na formação em nível de doutorado, além da UFPI, existe vínculos institucionais com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Essa diversidade de vínculos institucionais mostra o caráter aberto do Núcleo aos pesquisadores piauienses, mesmo quando estão em formação em diferentes instituições.

As ações de extensão começaram a ser desenvolvidas no ano de 2001, com a promoção de eventos referentes ao financiamento da educação, com exceção dos anos de 2005, 2006 e 2007, essas atividades foram realizadas de forma constante, no entanto, com uma redução significativa nos últimos anos, questão que deve ser enfrentada pelo Núcleo, visto a importância e os

benefícios dessas atividades, como um dos meios para a pesquisa e interação com a sociedade. Ao longo desse tempo, foram realizadas cerca de 59 atividades de extensão com temáticas concernentes às políticas educacionais. Dessas atividades, 18 foram seminários, 6 cursos de aperfeiçoamento, 9 ciclos de debates, 6 conferências, 1 congresso, 9 encontros, 3 mesas redondas, 2 oficinas, 1 palestra e 4 não tiveram sua natureza identificada.

Em relação à pesquisa, em geral, desde a sua criação, sempre foram desenvolvidas. Ativo ao longo dos anos de 2000 a 2020, o Núcleo apresenta uma lacuna nas pesquisas coletivas nos anos 2006 a 2008, quando parte dos seus membros se ausentaram para qualificação ou preparação para o ingresso na pós-graduação, apesar de pesquisas individuais continuarem sendo desenvolvidas. Ao todo, foram 22 projetos de pesquisas, dos quais 8 foram nacionais e 14 foram locais, com duração de 1 até 5 anos.

Os projetos de pesquisa contribuíram para fomentar a produção acadêmica sobre políticas educacionais à medida que desenvolveram e sistematizaram conhecimentos importantes para o crescimento e consolidação da área. Foram contabilizadas 234 produções realizadas pelos membros do Nuppege, entre artigos, livros e capítulos de livros, sendo observado um aumento das publicações a partir de 2015, destacando-se os capítulos de livros, que representaram 64% das produções. Foram localizados 65 artigos (28%) e os livros, que aparecem em menor quantidade, foram identificados 18, correspondendo a 8% do total da produção do núcleo.

Quanto às temáticas abordadas, destacou-se o financiamento da educação, estando presente em 21% do total das produções. Isso se deve, além dos projetos de pesquisas e extensão, ao fato do financiamento ser uma das primeiras linhas de pesquisa do Núcleo, o que incentiva participantes da comunidade acadêmica a trabalhar com a temática. Pesquisas relacionadas a valorização dos profissionais da educação e educação no campo também tiveram uma grande representatividade, chegando a 14% e 10% das produções, respectivamente, o que representa um avanço nessa área de pesquisa, já que essas são linhas mais recentes. Além dessas temáticas, também foram observadas pesquisas relacionadas a avaliação da educação, programas para educação básica e superior, livro didático, educação infantil e ensino superior.

Com isso, observa-se que o núcleo trabalha uma diversidade de temáticas, o que, segundo Mainardes (2021), é uma característica comum nos grupos de políticas educacionais, que são abrangentes e interdisciplinares, possibilitando aos pesquisadores um leque maior de temáticas e garantindo a inserção e permanência de mais pessoas no grupo. Isso tem favorecido o crescimento do núcleo.

Diante disso, observa-se que as ações do Nuppege promovem a troca de informações e experiências entre os membros do grupo e demais participantes da comunidade acadêmica e educacional, proporcionando e incentivando o conhecimento sobre políticas educacionais para pesquisadores, estudantes e demais pessoas e organizações interessadas no tema, o que contribui para o fortalecimento nessa área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um consenso entre os autores da área a respeito do atual processo de construção desse campo e, tomando por base os dados apresentados, é possível afirmar que o Nuppege, através das suas ações e do desenvolvimento de pesquisas científicas, vem contribuindo para fortalecer o campo das políticas educacionais no Piauí e no Brasil, ficando evidente o avanço na qualificação profissional dos seus membros, o que demonstra, que o núcleo vem colaborando com a formação de pesquisadores e com o aumento do número de mestres e doutores para o Estado do Piauí, destacando-se um caráter formativo em suas ações e atividades, pois motivam a formação de pesquisadores e favorecem a inserção nos cursos de pós-graduação, ocasionando o crescimento profissional de seus membros.

O conjunto dos participantes do Nuppege desenvolveu atividades de pesquisa e extensão que contribuíram para o crescimento e fortalecimento do grupo, sendo constatadas cerca de 59 atividades de extensão, que se realizaram em formato de seminários, conferências, palestras, oficinas, cursos de formação e aperfeiçoamento, entre outras atividades que buscam informar, agregar conhecimentos e auxiliar a sociedade em suas demandas. Quanto as pesquisas, ao todo, foram 22 projetos, dos quais 8 foram nacionais e 14 foram locais, com duração de 1 até 5 anos.

Contudo, reconhecendo a pertinência da inserção da palavra extensão em seu nome, no ano de 2022, o Nuppege ainda precisa repensar: 1) suas linhas de pesquisa; 2) as ações voltadas para a extensão, que diminuíram nos últimos anos; 3) a integração de alunos da graduação, incentivando a participação nas atividades e pesquisa científica; e 4) o registro de sua história, que tem relação com o movimento da política educacional no Estado do Piauí.

A expansão do nível de qualificação dos membros, bem como a realização de projetos de pesquisa e extensão, tem levado ao aumento da produção científica dos membros do Núcleo, o que contribui para uma maior difusão do conhecimento produzido sobre política educacional, assim como melhores condições para os movimentos sociais e sindicais que lutam pelo direito à educação no Estado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. **Notas sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPE**. *Jornal de políticas educacionais*. N. 12. novembro de 2012.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MAINARDES, J. **Panorama dos grupos de Pesquisa de Política Educacional no Brasil**. *Jornal de Políticas Educacionais*, V. 15, n.06. fevereiro de 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/79217/43229>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. **Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000- 2010)**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 13, n. 21, jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66810/39047>. Acesso em: 4 jan. 2021.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação. Relatório de Atividades de 2008. 30f. Teresina: NUPPEGE, 2009 (Mimeo).

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA E COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA

Baltazar Campos Cortez
Josélia Maria da Silva Farias
Universidade Federal do Piauí

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa investigativa acerca da temática “O Conselho Escolar como instância democrática e instrumento de cidadania”, tendo como objetivo analisar o papel e a participação efetiva do conselho escolar no contexto da escola pública. A pesquisa torna-se relevante dada a importância atribuída ao conselho escolar para qualidade da educação, como exercício da cidadania, uma vez que contém o princípio de participação da sociedade. Desta forma, desenvolveu-se pesquisa qualitativa em abordagem do tipo estudo de caso numa escola de Ensino Médio, da rede estadual de ensino em Teresina-PI.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, inciso II, o caráter democrático é reforçado por meio da gestão democrática com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Aqui o problema de pesquisa foi delimitado da seguinte forma: o conselho escolar colabora para uma gestão participativa e a construção da democracia na escola em análise? O objetivo geral consiste em analisar o papel e a participação efetiva do conselho escolar no contexto da escola pública. Para tal, este estudo foi desenvolvido na cidade de Teresina (PI), em uma escola de ensino público estadual. Trata-se de uma Escola Militar de Ensino Médio em tempo integral, localizada na zona leste da cidade, possuindo cerca de quinhentos alunos. A escola atende alunos de diferentes realidades sociais, desde alunos de classe média, oriundos da rede particular de ensino a alunos de vilas carentes e comunidades circunvizinhas.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso. Utilizou-se da análise de documentos, sendo as fontes analisadas: Projeto Político Pedagógico, Atas de Reuniões e o Regimento do Conselho Escolar. Para complementação da

pesquisa, também foram realizadas entrevistas, onde os sujeitos partícipes da pesquisa atuaram como objeto de estudo respondendo às questões elencadas em entrevistas. O embasamento metodológico foi composto por narrativas, experiências de vida e os fatos que marcaram as trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados como eixo fundamental.

Na escola pesquisada, os membros do Conselho se reúnem e conseguem chegar a um consenso sobre as necessidades da escola, pois acham essencial que todos expressem suas necessidades, para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino, a convivência entre alunos, pais e funcionários da escola. Os participantes do Conselho Escolar são a direção da escola, os pais de alguns alunos dispostos a participar, secretaria da escola, funcionários da escola, professores e os membros do grêmio estudantil. Segundo o MEC, as famílias podem se envolver ativamente nas decisões tomadas pelas escolas dos seus filhos. Candidatar-se a uma vaga no conselho escolar é uma boa maneira de acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em entrevista, a direção da escola refere-se ao conselho escolar como partícipe em todos problemas da instituição. O conselho reúne pessoas de diversos setores e todas as sugestões e insatisfações são ouvidas. Este é um dos fins encontrado no capítulo II, artigo 4 do Estatuto do Conselho Escolar, segundo o qual o Conselho Escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção. O conselho escolar da instituição pesquisada conta, como uma de suas componentes, uma trabalhadora do refeitório. Foi escolhida como membra do conselho, visto que está em atendimento direto com os alunos, os professores e todo restante do corpo escolar.

Ao ser questionado se a diretora teria sugestões para melhorar o trabalho, esta respondeu que: “O principal ponto a ser melhorado seriam as questões das frequências nas reuniões, porque o conselho é muito importante, e quando ele é aberto é para algo muito importante e aquele que não participa obviamente não consegue sugerir ou criticar.”

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como o Conselho Escolar contribui para a gestão democrática e na construção da cidadania. De acordo com os dados analisados, o conselho escolar na escola da Polícia Militar é efetivo, e possibilita a resolução de problemas presentes na instituição. Realmente há uma forte participação da comunidade escolar nas reuniões do conselho, mesmo não sendo sempre que os pais participam

das reuniões, pois o conselho não paga um salário aos seus participantes e eles não dispõem de muito tempo, mas sempre que podem estão presentes nas reuniões. Os alunos tem conhecimento acerca de seus direitos e possuem seus próprios representantes no conselho escolar, que são os alunos do grêmio estudantil. Vemos o quanto o conselho contribui na consciência de participação e democratização da gestão escolar, promove qualidade na educação básica e propõem um ambiente onde todos podem ser ouvidos e assistidos em todos os aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o conselho escolar é importante para a tomada de decisões realizadas no interior da escola, mas decisões tomadas em conjunto, de forma democrática. Segundo Paulo Freire (1992,p.32):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

A democracia é um grande desafio, por isso é importante que toda comunidade escolar esteja fortemente envolvida no conselho escolar, tendo em conta que o conselho tem um forte peso na tomada de decisões da escola, que vão desde o pedagógico ao financeiro. Deve participar do conselho, quem realmente tem compromisso com seus direitos, toda a comunidade escolar deve estar presente nas reuniões do conselho, fazer-se voz ativa, serem políticos e lutarem pelos direitos que a democracia tem a ofertar. As decisões tomadas nas reuniões do conselho devem estar registradas em atas e estarem acessíveis a toda comunidade escolar. É de grande importância, os Conselhos Escolares buscarem transformações no cotidiano escolar, transformações essas orientadas pelo desejo da comunidade escolar em construir uma sociedade igualitária e justa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** [2004]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

CURY, C.R.J. Os Conselhos da educação e a gestão dos sistemas. In: NAURA, S. C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Paz e Terra, São Paulo.1992

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo. Atlas, 1999.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola pública.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELA GESTÃO ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO REPOSITÓRIO DO PPGP/CAED/UFJF

Eusilene da Rocha Ferreira
SEMEC - eusilenerferreira@gmail.com

Dayane Martinelle da Silva Santos
SEMEC - daymartinelle@hotmail.com

Wirla Risany Lima Carvalho
UFPI - profawirlacarvalho@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A avaliação externa é de suma importância para nortear as ações pedagógicas no âmbito da Rede e da Escola, contudo, por si só, não desata o nó do desempenho escolar. Torna-se necessário, portanto, que a gestão das secretarias de educação e das unidades de ensino façam uso pedagógico dos dados extraídos dessas avaliações. Estes dados educacionais, geralmente, estão concentrados em plataformas específicas para avaliação e monitoramento de redes e de unidades escolares. Sobre esse aspecto, Vianna (2014, p. 57-58) diz que “[...] é fundamental que cada sistema considere a diversidade do seu espaço social, econômico e cultural, a fim de evitar interpretações comprometidas e que comparações intra e entre sistemas não levem a colocações destituídas de valor educacional [...]”. Nesse contexto, o autor defende que as avaliações tenham um propósito maior de servir para além da simples tradução do desempenho escolar.

A avaliação em larga escala ou externa seja em âmbito nacional – a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), seja local – a exemplo dos sistemas próprios de avaliação criados pelos entes federados, tem um desafio: desenvolver uma cultura de análise de dados que possa impactar no desempenho acadêmico do estudante. Corrobora-se a proposição apresentada por Vianna (2014, p. 58), qual seja, “a avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente [...] a avaliação precisa estar ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes”.

Estudos referentes aos conceitos acerca da avaliação externa, uso de dados, apropriação de resultados e gestão escolar, são de interesse de muitos pesquisadores, assim para compreender um pouco mais dessa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no repositório do PPGP/CAEd/UFJF. De acordo com o Regimento Interno da Instituição supracitada, nº 1/2019, o Programa “[...] tem por fim produzir conhecimento, apoiar o desenvolvimento de tecnologias, aperfeiçoar métodos e técnicas de desenvolvimento profissional, e promover a formação profissional para a gestão dos sistemas públicos de educação básica” (UFJF, 2019, p. 1). Cabe realçar que os autores são profissionais da educação que buscam elucidar casos de gestão que permeiam suas práticas cotidianas. O Programa tem respaldo no campo acadêmico e contribui para a produção científica, sendo que há uma década colabora para a formação de profissionais na esfera educacional.

Destarte, a questão proposta busca analisar “Como e em que proporções as Redes Municipais pesquisadas fazem uso dos dados produzidos pelas avaliações externas?”. Para tanto, foram utilizados os trabalhos de: Moura (2016); Barbosa (2017); Monte (2018) sobre o município de Teresina (PI); Machado (2016) sobre o município de Borba (AM); Souza (2019) sobre o município de Porto Velho (RO); Protes (2020) sobre o Município de Manhuaçu (MG). Essa diversidade acadêmica desagua em solo brasileiro e possibilita olhar pela lente científica, conforme destaca Sagan (2006, p. 45) que “a ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento. É apenas o melhor que temos [...] a ciência por si mesma, não pode defender linhas de ação humana, mas certamente pode iluminar as possíveis consequências de linhas alternativas de ação”.

OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo é analisar como as redes municipais pesquisadas fazem uso pedagógico dos dados das avaliações externas. Ademais, como objetivos específicos: 1) Elencar os pontos de convergência entre as dissertações pesquisadas; 2) Descrever os conceitos a partir das palavras chaves das dissertações pelos autores pesquisados; 3) Verificar as proposições referentes ao Plano de Ação Educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como proposta metodológica uma abordagem qualitativa-descritiva, com base no levantamento bibliográfico realizado no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da

Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), traz apontamentos no que tange ao uso de dados das avaliações externas pela gestão escolar. Assim, para análise das 6 (seis) dissertações selecionadas, foram consideradas as palavras-chaves, o aporte teórico, o objetivo geral e os achados da pesquisa, além das considerações acerca do Plano de Ação Educacional (PAE).

Para o processo de busca das dissertações foram estabelecidos 6 filtros: 1) palavras chaves – buscas com “avaliação externa” e “uso dos dados”; 2) publicações de 2016 a 2020 – a escolha por este recorte temporal de 5 anos mais atuais; 3) título – verificação da ênfase dada à investigação via título; 4) associação de palavras chaves – palavras chaves e associação entre os eixos do estudo; 5) leitura do resumo – verificação do objetivo, metodologia, referencial bibliográfico, resultados e proposições; 6) leitura da introdução – detalhamento do caso de gestão e da proposta da pesquisa. Para mais, as dissertações escolhidas foram lidas na íntegra.

Observa-se, a partir do Quadro 1, que a pesquisa realizada pelas palavras chaves “avaliação externa” e “uso de dados”, filtro 1, trazem um total de 73 trabalhos, nota-se que foi necessário usar os 6 filtros para chegar ao resultado esperado para este estudo. Destaca-se, ainda, que duas dissertações se repetem nas duas buscas realizadas e, aqui, foram contabilizadas só uma vez. A escolha dessas palavras iniciais para definição da busca, convergem em palavras chaves como “gestão escolar” e “apropriação de resultados”, importantes para a construção dos conceitos referentes ao eixo “o uso pedagógico dos dados das avaliações externas para a gestão de resultados”, que será contemplado neste estudo.

Quadro 1 - Levantamento das dissertações no PPGP/CAEd/UFJF de 2016 a 2020

Palavras-chaves	Filtro 1	Filtro 2	Filtro 3	Filtro 4	Filtro 5	Filtro 6
“avaliação externa”	68	35	21	14	09	04
“uso dos dados”	09	06	05	04	03	02
Total	73	41	26	17	13	06

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site <http://mestrado.caeduff.net>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao objetivo geral, 83% das dissertações investigam sobre a ação do diretor em relação às avaliações externas. No que tange ao referencial bibliográfico, apresentam-se as considerações de Sagan (2006, p. 46) para uma reflexão: “Toda vez que um artigo científico apresenta alguns dados,

eles vêm acompanhados por uma margem de erro – um lembrete silencioso, mas insistente, de que nenhum conhecimento é completo ou perfeito”. Esse apontamento enseja um preparo para as possibilidades de limitações, margeando o solo arenoso do campo investigativo, pois ainda conforme o autor: “É uma calibração de nosso grau de confiança naquilo que pensamos conhecer”.

À luz das considerações de Sagan (2006), cabe tecer algumas percepções referentes aos registros do aporte teórico, que será organizado em três aspectos para facilitar a compreensão. O aspecto 1 – contempla pontos de semelhança referentes aos conceitos utilizados, avaliação externa, gestão escolar e apropriação de resultados; o aspecto 2 – contempla a gestão de resultados e o aspecto 3 – aponta as considerações acerca dos sistemas de gestão.

A metodologia adotada pelas autoras dos trabalhos pesquisados, no que tange à abordagem qualitativa x quanti-quali, é muito equilibrada, bem como os instrumentais utilizados para a aferição dos dados da pesquisa. Quanto aos partícipes, 100% (6) das autoras realizaram coleta de dados com diretores escolares; 50% (3) com coordenadores pedagógicos; 50% (3) com professores e 17% (1) com coordenador regional e assessor pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, destaca no art. 62A, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013, parágrafo único, garantia da formação continuada dos profissionais da educação escolar, que pode ocorrer no local de trabalho ou em instituição de educação básica e superior. (BRASIL, 2013) Assim, reverbera nas palavras de Franco (2006, p. 126) que “A formação enquanto marca histórica e social indica-nos que a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos carrega essa marca em duas instâncias, qual seja, a da história pessoal enquanto profissional e a da história do profissional enquanto categoria”. Para mais, toma-se a liberdade de propalar que “a capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais” (LÜCK, 2009, p. 88), pois o processo de formação sistemático e contínuo deve ser estendido a todos os profissionais da escola, inclusive o pedagogo.

Nas considerações acerca dos resultados de pesquisa é possível visualizar pontos em comum para cada aspecto apresentado. Ademais, utilizamos a contribuição de Protes (2020), para amalgamar os conceitos referentes aos “sistemas de gestão e participação coletiva”. Acrescenta-se ainda a atitude da equipe gestora quanto ao uso pedagógico dos dados das avaliações externas, referendado, em outras palavras, no aspecto 1.

Foram abordadas as contribuições acerca do Plano de Ação Educacional (PAE) dessa forma: considerando os três aspectos – 67% (4) dos estudos defendem a importância da formação continuada para os atores educacionais; considerando o aspecto 1 – 67% (4) dos estudos defendem a divulgação dos resultados; considerando o aspecto 2 – 50% (3) dos estudos trazem a reunião com gestores como ponto relevante na busca por resultados e, por fim, considerando o aspecto 3 – 50% (3) dos estudos fazem alusão à criação e manutenção de sistemas de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pelo movimento das contribuições teóricas, tendo em conta que a pesquisa aos olhos da ciência é vista como uma vela no escuro (SAGAN, 2006), os diferentes pensares oriundos da revisão bibliográfica corroboram com o processo de reflexão e análise para além do campo acadêmico. Assim, Machado (2012) confere que as avaliações externas são atividades avaliativas com objetivo de aferir o desempenho das escolas e que, comumente, são realizadas por sujeitos que não pertencem ao contexto escolar.

Por fim, as dissertações, ora pesquisadas, colocam o diretor como líder do processo educativo e responsável pelo desempenho da gestão pedagógica, gestão escolar, gestão de processos, gestão de resultados e gestão de pessoas. Ademais, em consonância com o supracitado, Lück (2009) aponta que a gestão escolar é envolta em uma complexidade acerca do desempenho de várias demandas no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico. Para tanto, faz-se necessário que o diretor desenvolva competências no sentido de desempenhar sua função da melhor maneira possível.

Palavras-chave: avaliação educacional, avaliação externa, gestão escolar, plataforma de avaliação e monitoramento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. S. B. **Uma Proposta de Consolidação da Prova Padronizada na Rede Municipal de Teresina**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 154. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**,

n.º12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências].

FRANCO, D. V. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 28 Set. 2020.

MACHADO, A. S. R. C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 161. 2016.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, p. 70-82, 2012.

MONTE, J. P. **Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para à orientação de intervenções pedagógicas.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 124. 2018.

MOURA, E. C. L. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 155. 2016.

PROTES, Mariana Aguiar de Carvalho. **O uso de dados do simave na superintendência regional de Manhuaçu - MG: desafios e possibilidades.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 175p.2020

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro.** Tradução: Rosaura Eicheemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA, Aparecida Meireles de Souza e. **A utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares estaduais de Porto Velho - Rondônia.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.153. 2019.

UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora. **Regulamento do PPGP.** Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/53012835-Programa-de-pos-graduacao-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica.html> Acesso em: 30 mar. 2022.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 56–70, 2014. DOI: 10.18222/ae246020143314. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/3314>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TERESINA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO

Wedson Alves Ferraz
Universidade Federal do Piauí
wferraz100@gmail.com

Marli Clementino Gonçalves
Universidade Federal do Piauí
marliclementino@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, documento normativo de maior magnitude da sociedade brasileira, rege e orienta os princípios da sociedade brasileira, estabelecendo a garantia dos direitos sociais e o cumprimento dos deveres das cidadãs e cidadãos brasileiros.

A carta magna garante de forma inquestionável no seu Artigo 6º “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

De modo específico, abordaremos neste estudo os aspectos relacionados à garantia de um destes direitos, a Educação, que é amparada ainda pelos parâmetros legais estabelecidos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dentre outros documentos que reforçam esta garantia.

Organizada em regime de colaboração entre os entes federados, a gestão da educação brasileira está subdividida em três níveis. O primeiro deles se refere à “Gestão Educacional”, que está voltada ao âmbito das ofertas e garantia da educação à nível macro. Os demais níveis são o da “Gestão Escolar” e “Gestão Democrática”, estão mais especificamente relacionados a gestão das instituições de ensino e manutenção das condições de materialização da educação, nos espaços organizados com tal finalidade (VIEIRA, 2007, p.60).

A gestão escolar é permeada por “várias proposições, bem como concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino” (DOURADO, 2007, p.923). Deste ponto de vista, é que podemos perceber as nuances envoltas da gestão escolar e dos sujeitos que personificam tais questões, os gestores.

Recentemente, no ano de 2020, o mundo foi afetado por uma crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus, declarada pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Com alto potencial de disseminação,

exigindo que todas as nações ficassem vigilantes e em alerta para o controle de tal doença. Para diminuição de sua proliferação, foram estabelecidas medidas e protocolos de controle social como o distanciamento e isolamento social, uso de máscaras e higienização constante das mãos.

Desse modo, ocorreram mudanças bruscas nas formas de organização social e as atividades de modo geral precisaram de adaptação dentre estas a educação. Com as aulas presenciais suspensas, surgiram muitas limitações nas ações educacionais promovidas pelas escolas. Apesar do surgimento de novas tecnologias educacionais e de comunicação, como por exemplo plataformas virtuais e atividades *online*, garantir uma educação de qualidade, na perspectiva da gestão de modo particular, é desafiador, visto que houve um distanciamento entre a escola, o cotidiano das famílias dos estudantes e comunidade, o que originou dificuldades que permearam à prática dos gestores e a materialização da gestão democrática.

Compreendemos por gestão democrática, segundo (PARO, 2002, p.13) a “efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola” na organização e planejamento das atividades desenvolvidas no âmbito do contexto escolar, promovendo uma contribuição social para todos os personagens atuantes.

Isto posto, as discussões levantadas por este estudo partem da questão norteadora: quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão de uma escola da rede pública municipal de Teresina - PI no período da pandemia da Covid – 19? A fim de evidenciarmos as questões que envolvem a relação entre a Educação e a Pandemia do novo coronavírus, considerando os desafios enfrentados pela gestão de uma escola municipal de Teresina – PI.

OBJETIVOS

Guiado pelo objetivo geral de analisar os principais desafios enfrentados pela gestão de uma escola da rede pública municipal de Teresina - PI no âmbito da pandemia da Covid – 19, nos propomos de modo específico identificar os desafios emergentes do isolamento social e demais medidas de contenção da Covid – 19 no ambiente escolar, mapear os efeitos da pandemia da Covid – 19 no âmbito das atividades de uma escola da rede pública municipal de Teresina – PI, bem como descrever as intervenções e atitudes da gestão escolar no enfrentamento das adversidades provocadas pela pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual se apresenta destacada nos estudos voltados para compreensão dos fenômenos relativamente oriundos das Ciências Humanas, considerando que nesta perspectiva, as preocupações estão voltadas para o entendimento dos mesmos e das relações que nele e por ele são estabelecidas (MINAYO, 2003). Nesse sentido, há um aprofundamento na concepção dos fatos e nas relações estabelecidas em determinado grupo social, instituições, trajetórias, dentre outras.

Desse modo, considerando a especificidade da natureza investigativa deste estudo, o tipo de pesquisa a ser realizada será o Estudo de Caso, na perspectiva de Triviños (1987), ao afirmar que “entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes” (p. 133). No âmbito da pesquisa educacional, este tipo de pesquisa ganha ainda mais destaque, já que consiste na análise de uma unidade de modo aprofundado, considerando suas especificidades e complexidades (TRIVIÑOS, 1987).

O procedimento de recolha de dados utilizado foi a Entrevista Semiestruturada com uma gestora de uma escola da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Esta auxilia para construção de uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado e clareza na compreensão dos fatos que estão permeados no mesmo, a partir de perguntas contextualizadas e passíveis de ampliação e/ou adequações no momento da entrevista (MANZINI, 1991).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo em evidência, contou com a participação de uma das gestoras de uma escola da rede municipal de Teresina – PI. Esta possui formação superior completo e especialização na área de gestão educacional e empresarial. Atua na escola há 16 anos, sendo destes 12 anos nas atividades de docência e há 4 anos desenvolve seu trabalho de gestora. Como diretora adjunta.

Considerando a relação entre a educação e a pandemia, nossa interlocutora afirma que “*pandemia significa para a educação uma grande barreira para a aprendizagem escolar, significa também um desafio para a prática do ensino*”. Esta compreensão, reforça a ideia que o processo educativo é marcado por influências internas e externas, de modo que com a pandemia da Covid 19 e a alternativa do ensino remoto foi marcado pelo fato das inúmeras disparidades existentes na sociedade que produziu desigual condições de enfrentamento da Covid 19.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a comunicação afetada entre a família-escola, contribuiu para o “enfraquecimento” dos princípios da gestão democrática. Essa afirmação, tem por base o relato da gestora ao afirmar que *“nem todos tem acesso as tecnologias necessárias impossibilitando a democratização da gestão”*. Segundo Paro (2002), é essencial que haja efetiva participação da comunidade escolar, incluindo a família e representantes da comunidade local como um todo, compartilhando os processos de planejamento, participação, execução e avaliação das atividades a serem desenvolvidas, comprometendo diretamente o exercício de uma gestão compartilhada.

Assim, um dos principais prejuízos está relacionado com a aprendizagem dos estudantes e a relação família-escola, visto que esta *“foi afetada de forma negativa, pois a articulação ficou dependente das tecnologias que é algo que nem todos tem acesso”*, reitera a interlocutora. . Destacamos que a unidade entre família-escola é essencial, visto que tal relação auxilia na promoção de um bom desempenho escolar e social dos alunos, como sugere o Artigo 1º da LDB 9.394/96, quanto aos processos formativos serem desenvolvidos *“na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”* (BRASIL, 1996)

Isto posto, podemos desvelar a partir dos relatos da gestora que os principais desafios enfrentados pela gestão da escola, foi em primeiro plano as dificuldades relacionadas ao estabelecimento de comunicação e contato constante entre a escola, a família e por sua vez com os estudantes, que ficaram em dado momento alheios ao ambiente escolar propriamente dito. Como consequência deste fato, a gestora nos afirmou que houve um aumento considerável nos índices de evasão escolar, um fator alarmante, quando somado ainda ao fator *“rendimento escolar”* que também sofreu quedas bruscas.

Frente a estes desafios, a escola promoveu intervenções a fim de amenizar os efeitos da pandemia da covid-19 sob o ensino, considerando ainda as especificidades do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva remota. A interlocutora afirmou que a escola realizou uma *“busca ativa aos alunos onde através de mensagens, ligações e até mesmo visita as casas procuramos trazer os alunos com pouca / nenhuma participação para a realização das atividades e participação das aulas”*.

A postura adotada pela gestão da escola, na figura da interlocutora desta pesquisa, revela a capacidade da gestão escolar na mediação de conflitos, frente aos desafios que são traçados no âmbito de cada instituição de ensino. Assim, o gestor tem o papel fundamental de lidar com valores e críticas que

envolvem as ações da escola, visando a mobilização de todo corpo profissional “com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação” (CROTI; *et al*, 2014).

Nessa perspectiva, frente aos desafios já relatados por nossa interlocutora, a escola, figurada especialmente no papel da gestão, precisou “*refazer planejamentos e mudar toda a estratégia de trabalho além de termos que nos adaptarmos ao uso das tecnologias diariamente como principal forma de comunicado, assim inúmeros projetos e planos tiveram que ser adaptados*”.

Dessa forma, pudemos constatar que os efeitos da pandemia da covid-19 no âmbito educacional são inúmeros, sendo a grande maioria destes ainda presentes e com perspectivas de superação à longo prazo. Dentre os quais coexistem, a escola da rede pública municipal de Teresina que foi objeto deste estudo, os maiores desafios estão na perspectiva da interação entre a escola, a família e os alunos nos ambientes de diálogo e aprendizagem, considerando às múltiplas questões sociais e econômicas que também tiveram reflexos da pandemia do novo coronavírus.

Vale ressaltar, que todos estes agravantes corroboraram para o esvaziamento dos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados no ensino remoto, o que consequentemente provocou bruscas quedas nos índices de alfabetização e aprendizagem dos educandos. A falta da proximidade e do diálogo, afetou ainda os princípios da gestão democrática, por quanto são de suma importância para constituição das instituições de ensino público e o contexto no qual as mesmas estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em evidência, partiu do objetivo geral de analisar os principais desafios e dificuldades enfrentadas pela gestão de uma escola da rede pública municipal de Teresina - PI no âmbito da pandemia da Covid – 19, a partir da questão: quais foram os principais desafios enfrentados pela gestão de uma escola da rede pública municipal de Teresina - PI no período da pandemia da Covid – 19? Nesse sentido, pudemos alcançar de maneira integral os objetivos propostos neste estudo, de modo que conseguimos observar a relação direta entre a educação e a pandemia da covid-19, ressaltando seus efeitos a partir da análise da gestão escolar, considerando os desafios e perspectivas impostos pela condição de crise sanitária da pandemia.

Desse modo, a partir do percurso metodológico apontado, pudemos depreender que os efeitos da pandemia no cenário educacional são inúmeros, no entanto os mais corriqueiros estão relacionados às dificuldades nas condições de acesso e comunicação, a fragilização do processo de ensino-aprendizagem

e a evasão escolar. Portanto, diante destes fatores a gestão da escola abordada, buscou se reinventar mediante a crise sanitária, com o intuito de atender as limitações dos seus alunos, a fim de amenizar as dificuldades de acesso, permanência e oferta de um ensino de qualidade. No entanto, os efeitos negativos e desafios são evidentes e partem de diferentes perspectivas que na maioria das vezes são alheias ao ambiente escolar, principalmente no que se refere aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil>. Acesso em 15 mar. 2022.

CROTI, A.; *et al.* Gestão escolar: reflexões e importância. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 20 a 23 de outubro, 2014

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: LIMITES E PERSPECTIVAS. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, MC. De S. (Org) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22 ed.

Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

PARO, V. Gestão democrática da escola pública. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, fev. 2002, p. 51-53.

ROCHA, D. O. S. ; DEUSDARÁ, B. . Análise de conteúdo e Análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. ALEA. V. 7 n. 2 julho – dezembro: 2005, p. 305-322.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples1RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO.

Queiza Larissa Gomes de Oliveira

Programa de pós-graduação em Educação/Universidade Federal do Piauí

queiza.gomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O PAR foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um mecanismo de planejamento educacional que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação pública e faz parte da assistência técnica e financeira da União que, atualmente, é prevista no Art. 211 da Constituição Federal de 1988, através de transferências voluntárias do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é implementado nos municípios, estados e Distrito Federal por um período de quatro anos. Este resumo expandido é fruto de uma pesquisa em andamento sobre a execução do PAR no município de Teresina-PI e é uma investigação bibliográfica sobre o PAR com resultados parciais.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo analisar o Plano de Ações Articuladas (PAR) como um conjunto de ações de assistência técnica e financeira da União realizada através de transferências voluntárias do FNDE.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é qualitativa baseada em estudo documental que envolve as normativas do PAR, envolvendo seleção e leitura de referenciais teóricos sobre o tema. Na pesquisa quantitativa, ainda em andamento, serão utilizados métodos e técnicas como a elaboração de gráficos e tabelas com dados de execução do PAR no município de Teresina - PI. Além da apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos como as constituições federais, decretos, legislações infraconstitucionais, coleta e tratamento dos dados referentes a execução da assistência financeira da União por meio da adesão ao PAR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No regime de colaboração entre a União, os estados, municípios e o Distrito Federal, de acordo com o Art. 211 da CF/1988, cada ente federado ficou responsável por seus sistemas de ensino. No entanto, cabe à União prestar assistência técnica e financeira aos outros entes com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino (BRASIL, 1988). Dessa forma, o atendimento educacional se materializa por meio da vinculação de recursos que viabilizem políticas, ações e programas de financiamento.

Em âmbito federal, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desenvolve políticas de descentralização de recursos, o que auxilia na melhoria das condições de acesso e permanência na escola. O FNDE é uma autarquia federal responsável por captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento da educação obrigatória, mediante assistência técnica e financeira da União aos estados, Distrito Federal e municípios, coerente com o que determina a CF/1988 (BRASIL, 2022).

A política do FNDE se executa por três modalidades de assistência financeira: direta, automática e voluntária. As transferências voluntárias decorrem de convênios entre o FNDE e os estados e municípios com a entrega de recursos correntes ou de capital, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, que não decorra de determinação constitucional ou legal (BRASIL, 2022). O Programa Caminho da Escola, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os projetos de construção de escolas e creches são exemplos dessa modalidade de repasse.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), juntamente com o Plano de Ações Articuladas (PAR), objeto deste estudo, e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), como estratégia de conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, voltada à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). A instituição deste Decreto “teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa” (SAVIANI, 2007, p. 1232).

No entanto, foi um documento que causou polêmicas entre os estudiosos da educação, porque desconsiderou o Plano Nacional de Educação (PNE/2001). Dourado (2010) explica que o PNE foi ignorado, por não ter sido referência para a elaboração das políticas educacionais, sendo que o PDE o substituiu como mecanismo de decisão política relacionada aos recursos da educação.

O PAR, foi lançado em conjunto com outros programas do MEC para a educação. Neste período, houve a implementação de intensas medidas para a educação, como elenca Oliveira (2009, p.2), pois até então “o governo federal desenvolvia programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais” que assegurou as ações da União com a assistência técnica e financeira aos estados e municípios de forma geral.

O PAR é um conjunto de ações de apoio técnico ou financeiro do MEC cujas proposições devem observar as suas diretrizes. Conforme Sousa (2011, p.1) “esse Plano foi concebido internamente no âmbito do MEC estabelecendo novos parâmetros e práticas de planejamento e gestão para os sistemas e redes de ensino” possibilitando assistência técnica e financeira aos entes por meio da sua adesão. Dessa forma, o PAR como explica Bello (2011), pode promover, além de ações estratégicas, a descentralização de recursos financeiros, incumbindo o âmbito local de administrar não somente questões pedagógicas, mas também financeiras.

O Plano tem como objetivo assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, assim como a permanência com pleno desenvolvimento. Para isso, a escola depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e de serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar, aspectos contemplados no âmbito do PAR (BRASIL, 2022). Ademais, conforme Bello (2011) o Plano contempla instrumentos de avaliação da implementação das políticas educacionais, aspecto importante para direcionar recursos a setores mais necessitados nas secretarias.

Dessa forma, os repasses por meio de transferências voluntárias decorrem de convênios entre estados, municípios e o FNDE. Cruz (2014) explica que, historicamente convênios foram realizados para garantir o financiamento de projetos educacionais por meio da apresentação de Planos de Trabalhos anuais sendo os repasses dependentes de inúmeros fatores técnicos e políticos. O PAR, “segundo o MEC, visa pôr fim à prática de convênios fragmentados e efêmeros que geralmente eram firmados apenas com os municípios mais desenvolvidos, possuidores de maior capacidade técnica para submeter projetos junto ao MEC” (SOUSA, 2011, p. 7).

Assim, após a elaboração de um diagnóstico da educação básica local, através de um questionário criado por uma equipe do MEC, o apoio da União às necessidades das secretarias de educação é realizado por meio do recebimento

da assistência financeira, onde por meio do PAR deverá ser identificado as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema. Como estabelecido no Decreto nº 6.094/07 Art. 10 o PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado. § 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão (BRASIL, 2007).

Assim, é necessária a realização de algumas etapas para a adesão ao PAR e recebimento dos recursos para a assistência técnica ou financeira ofertada pelo MEC/FNDE, conforme exposto no Decreto nº 6.094/07 e como explica Silva (2020, p. 89): é preciso “formar uma comissão técnica local constituída por atores do segmento educacional que devem desenvolver um diagnóstico minucioso e criterioso sobre as condições da educação de seu município” e a partir disso respondem um formulário onde irão atribuir notas relacionadas a quatro eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União.

Conforme o Decreto nº 6.094/07 os eixos de ação são: I - gestão educacional; II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III - recursos pedagógicos e IV - infraestrutura física (BRASIL, 2007). Essas dimensões podem ser “o passo inicial para o diagnóstico da realidade local, por isso a grande importância da assistência técnica do MEC nesta fase, a qual poderá esclarecer como funciona o Plano, seus objetivos e formas de viabilizar sua execução” (SILVA; CRUZ, 2015, p.15).

Dessa forma, diante da necessidade do sistema educacional, Silva (2020) explica que o planejamento a ser elaborado por cada ente subnacional tem o objetivo de adquirir financiamento e assistência técnica da União, com vistas a melhoria da qualidade da educação e a elevação do Ideb. O PAR foi concebido como uma ferramenta que pode estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, colaborando com as políticas educacionais e com sua continuidade. No entanto, Soares (2014) pontua que os critérios específicos para adesão e a regulação efetivada por indicadores pré-estabelecidos pelo “acompanhamento sistemático das ações propostas, dentre outros” são fatores que devem receber atenção da comunidade educacional em relação a essa política do FNDE (SOARES, 2014, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a assistência técnica e financeira da União aos entes federados, estabelecida no art. 211 da CF/1988, é fundamental para a garantia do acesso e permanência na escola, a equalização de oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade do ensino e o PAR é um dos instrumentos de

efetivação desse direito, que de acordo com a literatura, auxilia no planejamento e diagnóstico das necessidades educacionais mas, ainda apresenta algumas limitações como a adesão de critérios específicos por parte dos entes e a redução de recursos da assistência financeira voluntária da União como demonstra alguns dados da pesquisa quantitativa em fase de andamento.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel Melero. O Plano de Ações Articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, 25., São Paulo, 2011. *Anais [...]*. Brasília: ANPAE, 2011.

BRASIL, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Serviço de Informação ao Cidadão. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. 2022.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.5. 25 abr. 2007.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. In: PINTO, José Marcelino; SOUSA, Silvana Aparecida de (Orgs). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 57-71, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do

projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: cielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O Plano de Ações Articuladas: desafios para a gestão educacional. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <file:///C:/Users/Larissa/Downloads/4740-16387-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2021.

SILVA, Maria Lúcia Santana Oliveira da. **O plano de ações articuladas e o plano municipal de educação de Várzea da Roça (BA): Uma contribuição ao cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação 2015/2025**. 2020. 232p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SOARES, Amanda Mendes. **O Plano de Ações Articuladas: um olhar sobre a autonomia municipal**. 2014. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1334183. Acesso em: 17 maio. 2021.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O plano de ações articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., 2011, São Paulo; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O LUGAR DO ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Vanusa Gomes Soares

Universidade Federal do Piauí - UFPI
vansoares2@hotmail.com

Cleudiana Maria de Oliveira Silva

Universidade Federal do Piauí - UFPI
mariacleudiana@hotmail.com

Luisa Xavier de Oliveira

Universidade Federal do Piauí - UFPI
luisaxavier77@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

As políticas de educação inclusiva nas escolas regulares constituem um direito previsto legalmente, sendo alvo de discussões e questionamentos constantes nas instituições de ensino, já que a criança com necessidade educacional especial deve ser preferencialmente educada em sala de ensino regular. É a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, que a educação especial começa a ser pensada como política, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. Nesse sentido, concebem-se múltiplos desafios vivenciados pelas instituições de ensino com vistas à garantia de uma escola pública de qualidade para todos, de modo que os diferentes tenham suas identidades respeitadas, almejando o real alcance da dignidade humana.

Nessa perspectiva de práticas educativas inclusivas – principalmente, concernente às avaliações em larga escala – o presente trabalho surgiu da necessidade de análise das políticas públicas de avaliação em larga escala, os alunos com necessidades educacionais especiais e seus desdobramentos e lugar no âmbito do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), considerando a relevância de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais serem atendidos dentro de suas possibilidades, como a garantia do direito à educação, bem como de ser incluídos na aplicação e resultados de

desempenho dos mesmos nas avaliações em larga escala. A discussão a respeito do tema tem por finalidade suscitar uma discussão do lugar e da inclusão de alunos especiais no sistema de avaliação em larga escala do município de Teresina; que os mesmos façam parte das estatísticas em avaliação, para que de forma inclusiva possam mostrar seu potencial e serem assistidos dentro de suas condições e que façam parte ativamente de todo processo educacional.

Nesse contexto, apresenta-se como elemento propulsor dessa investigação o seguinte questionamento: *qual o lugar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas políticas de avaliação em larga escala?*

OBJETIVOS

Discriminado por este certame central, o objetivo geral deste estudo consistiu em Investigar o lugar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas políticas de avaliação em larga escala.

Os objetivos Específicos

1. Conhecer os conceitos atribuídos as avaliações em larga escala;
2. Identificar as políticas públicas de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular;
3. Conhecer as políticas públicas de avaliação em larga escala para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE);

METODOLOGIA

A proposta metodológica desse estudo apresenta-se como uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental para realização da coleta de dados. O ponto de partida ocorreu a partir da consolidação da pesquisa bibliográfica em livros, revistas especializadas, periódicos acerca da proposta defendida na tentativa de dar resposta ao nosso problema. Para isso, nos ancoramos em autores como: Lima (2012), Luckesi (2011), Hoffmann (2001) entre outros que contribuíram para desenvolver esta investigação. Para a pesquisa documental recorreu-se aos dispositivos normativos (constitucionais e legais) como a: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e Lei nº 13.146/15 - Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As iniciativas de avaliação em larga escala realizadas pelos sistemas emergiram no Brasil na década de 1990, quando se passou a organizar sistemas de avaliação próprios, com a justificativa de subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e orientar a elaboração de políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Nessa mesma lógica, elaboraram-se sistemas próprios de avaliação pelos Estados e Municípios brasileiros, complementando os de âmbito federal.

A avaliação em larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos (LIMA, 2012). O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional (op. cit., 2012, p. 15).

Corroborando com esse pressuposto Luckesi (2011), a avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Dessa forma, o entendimento sobre práticas avaliativas de aprendizagem ou de redes são plausíveis por orientar e reorientar a prática educativa, constante das nossas ações por intermédio de um processo de reflexão chamado práxis pedagógica. Indispensável, pois, entender esse processo pensando em um cenário de retroalimentação de planejamentos educacionais e, conseqüentemente, de suas políticas públicas.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais são assegurados direitos e garantias como o exposto na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 que normatiza ser dever do Estado com a educação à garantia efetiva do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 34). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 dispõe em seu Art. 58 que se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 27 assegura que educação constitui

direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, “objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família” (BRASIL, 2006, p. 9). Ao olharmos as normatizações presentes nas acima relacionadas compreendemos a urgência da prática efetiva do pensamento de Hoffmann (2001), ao expor que é consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação.

Destarte, no que se referem às necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar. Igualmente é unânime a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação e os fins a que se destinam em função da aprendizagem e saberes dos alunos. Em se tratando de avaliação em larga escala, destaca-se a importância de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que se edifiquem análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre prática pedagógica nas escolas. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e/ou da educação.

Um processo avaliativo com tal intensidade, regularidade e amplitude, como as avaliações de larga escala no Brasil, deve ser analisado não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas,

sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola.

O sistema de avaliação educacional e a necessidade de desenvolver uma postura inclusiva deve tornar possibilidade em postular a inclusão e o efetivo direito a educação de todas as crianças sem distinção, onde o sistema ofereça com clareza os recursos necessários que garantam aos alunos com necessidades especiais um lugar ativo e inclusivo desde a aplicação das avaliações em larga escala, bem como a socialização e estratégias a serem apensadas a partir dos resultados de desempenho dos alunos levando em consideração a individualidade de suas limitações e um olhar como ser participativo e reflexivo em seu meio.

Palavras-chave: Necessidade Educacional Especial. Avaliação em larga escala. Inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas**

da Inclusão: Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. 2

ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. Lei N° 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: F. O. C. Werle (Ed.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas** (pp. 15-38). Brasília: Liber Livro, 2012.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA PARAÍBA E AS NOVAS DINÂMICAS ESTABELECIDAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Rafael de Farias Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
rafael.educ.pb@gmail.com

Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal da Paraíba
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Compreender os fenômenos sociais que envolvem a educação pública em uma dinâmica em que “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (MARX & ENGELS, 2008, p. 13) em questão de dias, horas ou segundos, se tornou imperativo¹ para uma sociedade que tem suas relações, a título de exemplo, drasticamente modificadas por uma pandemia², que desvelou a fragilidade das engrenagens que movimentam o mundo, em especial, o Estado Brasileiro. Vivemos em um momento em que a economia vale mais do que vidas e, no Brasil, essa máxima é uma marca das políticas atuais de Estado, efeito da chegada tardia, mas avassaladora, do neoliberalismo (LIRA & HERMIDA, 2017) e do retorno da política conservadora (SAVIANI, 2020).

Nesse contexto, “a crise atual é um desdobramento daquela precipitada em 2007-2008. O período que decorre, desde então, deve ser caracterizado como um momento de reconfiguração do capitalismo e de aprofundamento do neoliberalismo sob nova forma” (GOUVÊA, 2020, p. 24). A educação não está livre desse processo de reconfiguração. A emblemática sentença – temos escolas do século XIX com professores do século XX para alunos do século XXI – vem incutindo no imaginário social que a ideia de fracasso escolar ocorre devido à ausência de inovação, como se a escola e os docentes não acompanhassem o “turbilhão de fontes que constitui o conjunto de experiências da modernidade” (BERMAN, 1987, p. 16).

1 As populações marginalizadas que são forçadas a se vender diariamente para amenizar as turbulências do mercado.

2 Que já matou mais de quatrocentas e setenta mil pessoas no mundo, em menos de seis meses. Dado da Organização Mundial da Saúde, publicado em 24 de junho de 2020.

Não é sem motivos que os modelos de avaliação adotados pelos organismos multilaterais ditam as regras que fomentam as políticas educacionais, principalmente a dos países periféricos. Os nossos esforços investigativos seguem para a direção das políticas educacionais de alfabetização, que parecia estar aguardando o retorno das aulas presenciais, mas, sorratamente, foram se instituindo entre os entes federativos a partir da nova política de alfabetização³ e do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba⁴. Essas ações governamentais, nesse período de pandemia, nos provocaram ainda mais a curiosidade epistemológica⁵ de compreender o porquê da intensificação de políticas específicas para os primeiros anos do Ensino Fundamental, desde a aprovação da Portaria de nº 874, de 4 de julho de 2012⁶.

Sabemos que essas políticas intencionam estabelecer ações que melhorem os níveis de aprendizagem e diminuam os índices do analfabetismo. Com efeito, o modelo pedagógico adotado pelo PNAIC e, que permanece nas demais políticas, até agora, baseava-se em alfabetizar na perspectiva do letramento, que, além de propor essa concepção de alfabetização, definiu os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa e das áreas de ensino de Matemática, a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No último ano de atividades do PNAIC (2018), as professoras⁷ se depararam com a inserção de mais duas políticas nas escolas. A primeira a se efetivar foi a chamada de Mais Alfabetização⁸. Este programa teve seu foco na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem previstos para toda criança matriculada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental das unidades escolares públicas. Pouco tempo depois, surge a política de âmbito estadual, intitulada

3 Política Nacional de Alfabetização (PNA) denominada de Tempo de Aprender, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que durante o mês de maio de 2020 liberou o termo de adesão para as Secretarias Municipais de Educação.

4 Durante os meses de maio e junho de 2020, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a UFPB, realizou encontros remotos com os formadores municipais, sem renovar o convênio que se encerrou no final do ano passado.

5 Como professor, devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 2011, p. 83).

6 Que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

7 O Censo Escolar de 2018 aponta que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino. Com base no conceito: lugar de fala, a pesquisa está adotando o feminino da palavra professor. O motivo da escolha será aprofundado na tese.

8 Instituída pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

de SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba⁹, programa que visa superar as deficiências da alfabetização e do letramento dos estudantes, tomando por base o desempenho deles no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

As escolas se viram invadidas por atividades pedagógicas e administrativas que transmutaram o ambiente e as relações escolares. Escutávamos das gestoras as seguintes frases: “Eu não sei manusear a plataforma do SOMA”; “Eles [SOMA] exigem muitas atividades de caráter pedagógico, não consigo mais resolver as situações cotidianas da escola.”; “Agora são duas plataformas: a do Soma e a do Mais Alfabetização. Pra que tudo isso?”. Das professoras alfabetizadoras, as palavras vinham sempre carregadas de muita angústia: “Por causa dessas avaliações semanais do SOMA e, agora do Mais alfabetização, não consigo dar aula”; “Ano que vem, me coloquem no 4º ou 5º ano, porque não aguento mais esse excesso de atividades”; “Quem inventou esse monte de formações?”, “Meu final de semana agora é: corrigir atividades e preparar aula de acordo com os objetivos de aprendizagem”; “Eu não sei mais ensinar, não sei qual é minha função, além de cumprir o que é pedido por esses programas de alfabetização”. Além das gestoras e professoras, temos as crianças, que são, também, produtoras de discurso e, que indagavam: “Quando a minha professora irá no levar para as aulas de Educação Física?”; “Por que a escola não faz uma aula divertida?”; “Não aguento ficar sentado a manhã toda naquela cadeira, minha mão está doendo, a gente pode brincar um pouco?”.

Diante das situações expostas, a problemática da investigação está relacionada à intensificação das políticas educacionais de alfabetização nas escolas públicas, nos últimos dez anos, em específico, as do Estado da Paraíba, para compreender de que forma os agentes institucionais organizam as regras, procedimentos e mediações que regulam as relações entre poder público e sociedade.

METODOLOGIA

O estudo investigativo se fundamenta na possibilidade de entender os acontecimentos políticos e os eventos históricos que direta e indiretamente marcam a educação nacional. Isso implica clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade influenciam nas políticas educacionais e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições (SAVIANI, 1991).

9 Decretado pela Portaria nº 1.267, de 21 de setembro de 2017. Ressaltamos que ações previstas no decreto iniciaram em abril de 2018.

Nesse sentido, partimos da concepção de que as políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado. Por isso, estamos assumindo, enquanto pesquisadores, o pensamento dialético, para chegar à totalidade, que se torna cada vez mais desafiadora em uma sociedade que se desenvolve por meio do paradigma da fragmentação e da superespecialização (MORIN, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma primeira análise das portarias e dos decretos, verificamos, em linhas gerais, que as propostas governamentais possuem eixos de atuação convergentes, como evidenciado na Figura 1:

Figura 1. Eixos convergentes das políticas educacionais de alfabetização



Fonte: BRASIL (2012; 2018); PARAÍBA (2017). Elaborado pelo autor (2022)

Com efeito, relacionamos os eixos com os relatos destacados anteriormente, o que gerou as primeiras análises. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. O neoliberalismo aborda a escola e as políticas educacionais no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor.

Por meio dos eixos de atuação das políticas de alfabetização, as ações pedagógicas reproduzem a cultura dominante: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar. Na medida em que essa cultura tem valor, em termos sociais, isto é, vale alguma coisa, ela faz com que a pessoa (símbolo do possuir) obtenha vantagens materiais e, conseqüentemente, simbólicas: ela se constitui *capital cultural* (FERREIRA, 2016).

Nesta perspectiva, “a escola e a educação não atuam pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (TADEU, 2011, p.35). A escola, para Bourdieu “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 71) o que amplia as relações desiguais entre as classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de alfabetização foram concebidas como estratégia governamental para assegurar a formação das professoras alfabetizadoras, inseridas no contexto da performatividade e do gerencialismo. Nesse sentido, a contextualização e reorganização dos processos pedagógicos (formação, planejamento, avaliação, currículo) se transmutaram para possibilitar uma forma mais eficaz de controle do trabalho docente. Nossas primeiras conclusões estabeleceram que as políticas de alfabetização estão situadas em condições de vulnerabilidade, que fragmentam as relações escolares por meio de procedimentos formalizados, homogêneos e mecanicamente repetidos de burocratização e reprodução das práticas educativas, que retiram a possibilidade de questionar finalidades e conteúdo. A educação, nesse contexto, é concebida como mercadoria (GOMES, 2014).

Nisso, resulta a intensificação das práticas empresariais, que, em nome da gestão eficiente controlam as aprendizagens, o uso de materiais didáticos (quase inexistentes), e sufocam as escolas, seus profissionais e alunos. Gestão e práticas educativas estão subordinadas à macropolítica, que cria a falsa ideia de que responsabilização e meritocracia superam a pobreza social.

REFERÊNCIAS

BRASIL (Atos do Poder Executivo). Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019. Edição: 70-A. Seção: 1 – Extra, p. 15. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/dole-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 23 fev. 2018. Edição: 37. Seção: 1, p. 54-55, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do

Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 24 jun. 2020.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

FERREIRA, Rafael de Farias. **Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do cariri paraibano na educação básica**. 2016. 233f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Angela de Castro Correia. **A Gestão na escola**. Gestão Administrativa e financeira na escola pública: um estudo em escolas municipais de Rondônia no período 2005-2013. Relatório de Pós-Doutorado em Educação, UFPR, Curitiba, 2014.

GOUVÊA, Marina Machado. A culpa da crise não é do vírus. *In*: MOUREIRA, Eliane, *et. al.* (orgs.). **Em tempos de pandemia**: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: URJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. **Política Educacional e Neoliberalismo**: a educação em alagoas durante o governo Vilela Filho (2007-2014). João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOARES, Sália Bona V. O coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, Sália Bona V. *et. al.* (orgs.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020. p. 5-14.

PARAÍBA (ESTADO). Decreto nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 15 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WORLD Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) - Situation Report – 156: relatório técnico**. Geneva, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200624-covid-19-sitrep-156.pdf?sfvrsn=af42e480_2. Acesso em: 25 jun. 2020.

PRODUÇÕES EM “DESTAQUE” INDICADAS NA PLATAFORMA SUCUPIRA POR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DE ENSINO

Sheyla Fernanda da Costa Barbosa
Universidade Federal do Pará
sheylafbarbosa@gmail.com

Thaís Yuriko Fernandes Sozinho
Universidade do Estado do Pará
thais.sozinho@aluno.uepa.br

INTRODUÇÃO

A Plataforma Sucupira é um sistema utilizado por programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* para enviar dados a serem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MACIEL; TRIERWEILLER; FERENHOF, 2019). Os critérios de avaliação empregados pela CAPES garantem que a nota final de cada PPG atenda a um determinado padrão de qualidade (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013). Nesse último quadriênio (2017-2020) houve inclusão de novos itens avaliativos, como o item “Destaque” no qual os programas poderão indicar quais produções são destaque no PPG ao longo do quadriênio.

Em “Destaque”, o PPG deve evidenciar o impacto e o caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do PPG, abordando temas relevantes, inovadores, que contribuam para o atendimento às demandas sociais da área e aspectos/dimensões que avaliem como pertinentes, considerando a vocação do programa (BRASIL, 2020a). Esses PPG necessitam gerar dissertações, artigos e principalmente produtos/ processos educativos (PE) voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais, ligados ao ensino e aprendizagem que envolvam problemas identificados na prática profissional do discente (LEITE, 2018; BRASIL, 2019).

OBJETIVOS

Caracterizar as produções intelectuais consideradas “Destaque” indicadas no relatório da Plataforma Sucupira (quadriênio 2017-2020) por um PPG Profissional (Área Ensino) de uma universidade pública do Pará.

METODOLOGIA

Pesquisa documental realizada com dados coletados em janeiro de 2022, a partir de relatórios da Plataforma Sucupira de um PPG Profissional (Área Ensino) de uma universidade pública do Pará (quadriênio 2017-2020). Foi identificada a classificação da produção intelectual (Bibliográfica, Técnica, Artística) e o subtipo de cada produção indicada. O detalhamento de cada produção seguiu os critérios especificados no Manual Coleta (BRASIL, 2020b) e a classificação das tipologias de produtos estão de acordo com a classificação do Grupo de Trabalho (GT) de Produção Técnica (BRASIL, [2019?]). Para a categoria produção bibliográfica (Artigos em periódicos) optou-se por identificar o Qualis dos periódicos.

Por ser uma pesquisa documental com dados coletados de uma Plataforma de acesso público, não houve submissão e avaliação por um Comitê de Ética em Pesquisa (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa identificou 29 produções intelectuais indicadas como “Destaque” nos relatórios do PPG, sendo: 51,72% bibliográficas, 44,83% técnicas e 3,45% artísticas. A maioria das produções bibliográficas (PB) “Destaque” demonstrou que o foco do PPG ainda está centrado na produção de artigos em periódicos científicos, apesar dos diversos documentos da CAPES destacarem que o foco principal do PPG profissional deve ser a geração de um PE com grande relevância para o processo de ensino e que possa ser aplicado em um contexto real. Os subtipos mais frequentes das PB foram: artigos em periódicos (73,33%), trabalhos em anais (13,33%) e livros (13,33%). As publicações de artigos foram realizadas em revistas Qualis A1 (27,27%), A2 (27,27%) e B1 (45,45%).

Essa valorização da produção de artigos pode estar ligada à confusão entre a vocação dos programas acadêmicos e profissionais. Portanto, como destacado por Rizzatti et al. (2020), a incompreensão por parte da comunidade acadêmica no que se refere às características da modalidade Profissional se tornou campo fértil de críticas e disputas. Esses autores justificam que entre docente de PPG profissionais, há possivelmente desconhecimento dos documentos norteadores da área, nos quais se destaca a relevância do PE para os PPG profissionais.

Dentre as produções técnicas (PT), os subtipos mais comuns foram: desenvolvimento de material didático e instrucional (DMDI) (84,62%), organização de evento (7,69%), Outro (7,69%); em relação a natureza dessas PT destacaram-se: guias didáticos (46,15%), vídeos (30,77%), evento (7,69%) e Outro

(15,38%). Já o subtipo de produção artística (PA) mais frequente foi arte visual (100%). Segundo Zara e Casanova (2020), PPG profissionais podem capacitar o professor para produzir seu próprio material didático (por exemplo: guias didáticos) baseado em estratégias diferenciadas de ensino, tendo, portanto, grande relevância para o processo de formação do professor.

A respeito das mudanças geradas pelo PE no ambiente em que o mesmo está inserido (Impacto das produções técnicas) foi de médio impacto em 69,23% dos casos, alto 23,08 e em 7,69% não foi informado o impacto. Em relação à complexidade: 76,92% foram de média complexidade, 15,69% alta e em 7,69% não foi informada a complexidade. Em relação à inovação do PE, 92,31% foram registrados como de médio teor inovativo e em 7,69% não houve indicação da inovação. Os produtos foram registrados com licenças *Creative Commons* em 92,31% e em 7,69% não foi informada o tipo de registro de produto.

Com relação ao impacto do PE, a maioria foi de médio impacto. Para Rizatti et al. (2020) é necessário refletir sobre o impacto deles para a formação de professores na produção de pesquisas voltadas para diferentes contextos e com isso gerar PE com maior impacto na solução de problemas observados na prática profissional do discente. Aproximadamente 70% dos PE são de média complexidade e com médio teor inovativo em cerca de 90% dos PE, resultado similar à pesquisa realizada por Silva et al (2020) ao investigar produtos tecnológicos desenvolvidos por Enfermeiros.

No aspecto do registro, se privilegiou a adoção de licenças *Creative Commons*. Essas concessões criam uma opção ao direito de propriedade intelectual tradicional, fornecendo licenças públicas e permissões jurídicas para que a obra possa ser disponibilizada e utilizada por qualquer indivíduo (FERES; SILVA; BRUNO; ANDRADE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PPG profissionais necessitam dar maior ênfase em produtos que representam sua vocação precípua que é gerar PE que demonstrem a articulação da transferência de conhecimento entre a academia e Sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área: Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: <https://url.gratis/L0rSZz>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES). Produção Técnica: Grupo de Trabalho. [2019?]. Disponível em: <https://url.gratis/PKgSNx>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Anexo da Ficha. 2020a. Disponível em: <https://url.gratis/Lt2BUo>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Manual de preenchimento. 2020b. Disponível em: <https://url.gratis/aMzOI2>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016. Resolução N° 510, de 7 de Abril de 2016. 98. ed. [S.l.], 24 maio 2016. p. 44. Disponível em: <https://url.gratis/ZtNGI6>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FERES, Marcos Vinicio Chein; SILVA, Lorena Abbas; BRUNO, Ana Luisa Brêtras; ANDRADE, Felipe César. Para além do acesso ao conhecimento: Licenças creative commons e políticas editoriais dos periódicos científicos. *Brazilian Journal of Information Science*, Saragoça, v. 15, n. 1, p. 1-23, mar. 2021. Disponível em: <https://url.gratis/EKEvWu>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p. 330-339, jun. 2018. Disponível em: <https://url.gratis/8bVJ8d>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MACIEL, Cássia Emidio; TRIERWEILLER, Andréa Cristina; FERENHOF, Hélio Aisenber; “Perspectiva do Usuário na Utilização da Plataforma Sucupira como Sistema de Avaliação: Uma Análise Exploratória”, p. 1965-1975. In: *Anais do 9° CIDI | Congresso Internacional de Design da Informação*, edição 2019 e do 9° CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação. São Paulo: Blucher, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/WefYh1>. Acesso em: 17 mar. 2022.

NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Rodrigues. A Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”?, p. 1-16. In: *Anais do 4° Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de trabalho*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://url>.

gratis/Boh3ry. Acesso em: 17 mar. 2022.

RIZZATTI, Ivanise Maria Rizzatti; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *A ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba*, v. 5, n. 2, p. 1-17, mar. 2020. Disponível em: <https://url.gratis/Oe5iRV>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA; Sara Soares Ferreira da; MONTEIRO, Júlya Silva; SILVA, Letícia Rezende; FRANCISCO, Marianna; BRASIL, Yuri; PAULA, Danielle de. Produções tecnológicas desenvolvidas por Enfermagem: revisão sistemática. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e224985721, 2020. Disponível em: <https://url.gratis/Fp4Vi0>. Acesso em 17 mar. 2022.

ZARA, Reginaldo A.; CASANOVA, Samuel S. Análise dos produtos educacionais provenientes do mestrado profissional ensino de física. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 3, p. 267-276, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://url.gratis/2SMPQG>. Acesso: 17 mar. 2022.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AJA): IMPACTO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PIAUÍ

Efigênia Alves Neres
Universidade Estadual do Maranhão
efigeniaufpi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil o analfabetismo e a baixa escolarização da população se constituem, historicamente, como consequência das desigualdades que caracterizam a formação e o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, processo excludente para pobres, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, idosos, população camponesa, deficientes, entre outros grupos desprovidos das condições favoráveis quanto ao acesso e permanência na escola, nuances da negação ao direito à educação.

Como construção histórica e complexa, neste estudo se tratará dessa realidade, discutindo as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no estado do Piauí. Na tessitura dessa problemática dados caracterizam essa conjuntura, colocando em relevo suas contradições. A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua - Educação referentes ao segundo trimestre de 2019.

Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

O levantamento mostra também que existem regionais na alfabetização no Brasil. As regiões Sul e Sudeste têm as menores taxa de analfabetismo, 3,3% entre os que têm 15 anos ou mais. Na Região Centro-Oeste a taxa é 4,9% e na Região Norte, 7,6%. O Nordeste tem o maior percentual de analfabetos, 13,9%. Entre os que têm 60 anos ou mais, as taxas são 9,5% na Região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste. Segundo o IBGE, a maior parte do total de analfabetos com 15 anos ou mais, 56,2% - o que corresponde a 6,2 milhões de pessoas - vive na Região Nordeste e 21,7%, o equivalente a 2,4 milhões de pessoas, no Sudeste.

Ainda segundo dados da PNAD Contínua-Educação (2019) o estado do Piauí é o terceiro estado do país com maior índice de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, alcançando 16%, o segundo maior do Nordeste com a taxa de 41% das pessoas com 60 anos ou mais de idade analfabetas.

Partindo da reflexão desses dados estatísticos, evidenciou-se que a Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica e política de ações descontínuas marcada por uma diversidade de programas, movimentos e legislações que não conseguiram de fato garantir o direito a educação a todos, e por consequência erradicar o analfabetismo no Brasil.

A proposição deste trabalho de pesquisa em andamento, de natureza bibliográfica e documental, tem como objetivo refletir sobre o impacto das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado do Piauí, especificamente no que concerne a implantação e implementação do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), enquanto política pública educacional que visa alfabetizar 200 mil jovens, adultos e idosos do Piauí nos anos de 2021 e 2022.

AS AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO ESTADO DO PIAUÍ

Refletir sobre o contexto histórico, político e legal da Educação de Jovens e Adultos no estado do Piauí, não é muito diferente da situação nacional, pois a história nos mostra que o avanço da educação em geral, se deu de forma muito desigual no Brasil. E quando se trata da EJA, a situação se complica, uma vez que essa modalidade ainda não se tornou uma prioridade no âmbito das políticas educacionais e de financiamento, como dito anteriormente. Moura (2003, p.46), ao pontuar sobre esse caráter histórico, político, econômico e social da EJA no Piauí, afirma que:

[...] percebemos que o processo de valorização da EJA, referente às políticas públicas no Brasil e conseqüentemente no Piauí, não se deve ao fato de ter sido considerada nas leis como um direito de todos os cidadãos, independente de idade, como fator preponderante para o crescimento do país e dos estados.

Na esfera estadual do Piauí, a EJA é pensada e sistematizada como política pública, a partir das ações e programas desenvolvidos no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI) especificamente na Gerência de Educação de Jovens e Adultos. A equipe é responsável pelo acompanhamento e avaliação do trabalho das 382 (trezentas e oitenta e duas) escolas que ofertam a EJA no estado, abrangendo 216 (duzentos e dezesseis) municípios.

Considerando a situação de analfabetismo ainda presente, foi lançado pelo governo estadual do Piauí por meio da Lei n. 7.497 de 20 de abril de 2021 o Programa Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), que é uma ação do PRO Piauí/Educação e tem como objetivo contribuir na redução do analfabetismo no estado e alfabetizar 200 mil jovens, adultos e idosos nos anos de 2021 e 2022.

O programa, que está com suas ações em andamento, tem como marcos regulatórios o Decreto 19.654 de 13 de maio de 2021, a Portaria SEDUC-PI/GSE N° 555 e 556/2021 e a Portaria SEDUC-PI/GSE N° 681 e 682/2021. O mesmo tem como foco o aumento da escolaridade do público alvo, a partir de três eixos: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; e Profissionalização, Qualificação e Certificação.

A oferta das turmas estaduais de alfabetização ocorre por meio de convênios com entes públicos ou pela contratação de entidades privadas com e sem fins lucrativos. Os convênios são realizados mediante apresentação de proposta e plano de trabalho pelo ente ou pela instituição pública, nos quais deverão constar as condições para oferta das turmas estaduais de alfabetização. Tais entidades se responsabilizam pela disponibilização de material didático para alfabetizadores e alfabetizandos, realização de busca ativa aos alfabetizandos, alimentação e material escolar, bem como devem dispor da infraestrutura e do material necessários à realização das aulas e à participação dos alfabetizandos, além das condições sanitárias, de segurança e de acessibilidade adequadas. Também é de responsabilidade das entidades a contratação dos profissionais envolvidos no programa, cabendo a estas o pagamento com recursos advindos das parcelas pagas pela SEDUC para execução do programa.

Em sua operacionalização o período de alfabetização do programa tem uma duração estimada entre 6 a 8 meses, com carga horária entre 240 e 360 horas/aula, sendo executado a partir do credenciamento de entidades empenhadas na alfabetização. Segundo os atos normativos do programa as turmas estaduais de alfabetização serão ofertadas respeitando as peculiaridades dos alfabetizandos, suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. O aluno matriculado no programa terá direito a uma bolsa no valor total de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo responsável pelo repasse a SEDUC diretamente ao alfabetizando, por meio de instituição bancária.

O programa prevê ainda a execução de testes diagnósticos, que serão realizados pela SEDUC com o objetivo comprovar a adequação do perfil de aprendizado das pessoas que se interessarem em participar das turmas estaduais de alfabetização, monitorar o desempenho de alfabetizandos e instituições ofertantes das turmas estaduais de alfabetização e, ao final dos cursos, comprovar o alcance, pelos estudantes, do perfil de alfabetização esperado.

Atualmente o programa conta com um total de 43 entidades credenciadas para executarem o Pro AJA no estado, com uma média de 180 mil alunos matriculados, com previsão para conclusão do processo de alfabetização no ano de 2022.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Ao refletir sobre os aspectos históricos e políticos apresentados acima, é possível evidenciar que no Brasil, a educação ainda não se constitui prioridade dos governos. Exemplo concreto revelado nos dias atuais, é o cenário de exclusão social e desigualdade educacional manifestado no grande número de analfabetos ainda existentes no país.

Enquanto muitos países realizaram a tarefa de alfabetização no século XIX, o Brasil possui números extremamente preocupantes de pessoas (jovens, adultos e idosos) que ainda não conquistaram o direito de serem alfabetizadas.

Neste trabalho, de natureza documental e bibliográfica se realizou uma pesquisa exploratória sobre as ações em desenvolvimento do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) do estado do Piauí. A sistematização das informações apresentadas envolveu o estudo das leis, decretos e resoluções do Pro AJA-PI.

A partir da análise dos documentos referentes ao Programa de Alfabetização Pro AJA constatou-se que a descontinuidade das políticas educacionais (programas e ações) voltadas para a EJA representam um limite objetivo e obstáculo ao atendimento das demandas educacionais dessa parcela da população.

Além disso, a execução do programa no estado do Piauí despertou uma preocupação histórica no campo dos estudos e pesquisas das políticas de EJA, que se refere a necessidade de garantir um maior controle social de acompanhamento e cobrança na utilização dos recursos do FUNDEB para a modalidade e a importância de se pautar um debate que reivindique o fim de programas fragmentados, que esvaziam as políticas educacionais e não têm efetividade na erradicação do analfabetismo no Brasil, demandando a necessidade de se construir de fato uma política pública nacional para a EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD/2019**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2019.



MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

Portal da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/PROAJA-PI.
Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/> Acesso em: 10 jan. 2022.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: TEAR E JUVENTUDE COMO CAPITAL HUMANO

Rosivaldo dos Santos Souza
NUPPEGE - rosivaldosouza33@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola não é mecanismo de colonização política e conformação ideológica, mas aparelho de hegemonia do Estado. Esse resumo expandido vem de uma pesquisa de mestrado profissional em filosofia que suspeitou, durante seu processo de investigação, da filosofia institucionalizada na educação básica de Pernambuco, Programa de Educação Integral (PEI), como sendo uma ideologia contemporânea da competência, orientada pelo conceito de cultura empresarial, sob o espírito capitalista neoliberal.

Um dos objetivos foi analisar a visão de juventude que o PEI, a Tecnologia Empresarial Aplicada para Resultados (TEAR) e a Educação Interdimensional (EI) assumem em seus fundamentos epistemológicos.

Sob a justificativa de qualificar a educação básica em nível de ensino médio, a Secretaria de Educação de Pernambuco trabalha desde 2008, através da implementação da Lei Complementar nº 125, formatando as unidades escolares nos moldes oferecidos pela Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). A TEAR, como administração educacional, inspirada na TEO, promove a expansão da racionalidade empresarial sobre espaços diferentes da sociedade, no caso particular estudado, a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), fixando elementos ideológicos do capitalismo neoliberal, a saber, o trabalho como mercadoria e a trabalhador como capital humano, na formação de jovens oriundos da classe trabalhadora.

O papel do TEAR é contribuir na construção de uma escola com capacidade de preparar líderes e liderados para assumirem postura empresarial, envolvendo: planejamento, execução, avaliação e correção dos desvios, em tempo hábil; de se enxergar e se sentir como empresa produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; de formar cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades (LIMA, 2011, p. 13).

Como política pública, entendida como necessária para a qualidade do ensino público, procurei demonstrar a ligação do PEI com os aportes filosóficos da competência empresarial que, para nós, compõe o interesse do discurso capitalista neoliberal em se apropriar de instituições, através da colonização

de espaços da sociedade civil, como as EREM's, para expandir, fortalecer e acomodar seu aparato conceitual pragmático, e assim, constituir um novo homem para um mundo novo.

Considerando a disputa pelo controle regulador da sociedade em geral e apontando para a educação escolar como ambiente privilegiado para tal interesse, o TEAR, com seu espírito de gestão neoliberal, está sendo implementado nas EREM's de Pernambuco sob uma perspectiva empreendedora da escola, elegendo a racionalização da cultura empresarial como seu modo operacional eficiente para obter resultados qualitativos satisfatórios.

A escola como empresa e a vida qualificada em competências e habilidades como negócio, aqui estão as metas do sistema educacional pernambucano. Para disputar espaço na sociedade é exigência ser competente, habilidoso, eficiente, competitivo e produtivo diante de um mercado que cobra das escolas uma natural devolutiva aos investimentos recebidos.

A eficiência é a tônica no mundo empresarial e ela deve compor não somente a espinha dorsal das empresas, mas também das outras instituições como as escolas, que recebem recurso público e por isso, devem um retorno à altura.

Modernização, eficiência, avaliação, novas tecnologias, todos esses temas dependem intimamente das pressões exercidas sobre o sistema educacional e constituem tarefas atribuídas a este último pela lógica do novo rumo das sociedades. Em uma frase, seu significado e seu emprego são largamente determinados pelas forças determinantes que movem as sociedades hoje. [...] A reforma não é apenas moderna: seu sentido primeiro, sua razão última, é a concorrência mundial dos capitalismos. Sua manifestação é a predominância e o poder cada vez maior de especialistas, administradores e calculistas, que tendem a monopolizar a fala legítima sobre a educação (LAVAL, 2019, p. 194).

Se a escola é uma empresa e a sociedade em geral é o investidor, então os jovens são os corpos que cumprirão o papel de matéria prima a ser processada e transformada em mercadoria, ou melhor, em adultos plenamente preparados para satisfazer o mercado cada vez mais especializado e exigente, mas que também é capaz de absorver mão de obra genérica para ser capaz de atrair o interesse das empresas que precisam diminuir custos com o uso de trabalhadores precarizados.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria (LAVAL, 2019, p. 30).

A escola não tem sua função social apenas vinculada a oferta de cidadãos aptos ao trabalho produtivo, ela também serve aos interesses da classe dominante quando fornece capital humano mais ou menos preparado para atender demandas específicas do mercado de trabalho. O sistema educacional não colabora com a economia de mercado apenas, ele é submetido aos interesses do capital.

A escola como empresa pensa o trabalho como privilégio dos mais bem capacitados e habilitados e não como condição necessária para todos que se humanizam com ele. Para essa escola que justifica a desigualdade social e defende a meritocracia como mecanismo de competitividade e ascensão social, os jovens que não conseguem sucesso na vida, sucesso aqui entenda-se capacidade consumista, merecem sua condição subalterna.

A formação multidimensional dos jovens defendida pelo PEI em Pernambuco atribuí ao trabalho o conceito de capital humano. O conhecimento de cada um, as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da vida produtiva, são oferecidas como bens de produção dentro de uma lógica de livre mercado.

Desse jeito, além de adotar uma postura de formação profissional fundada na chamada trabalhabilidade permanentemente ativa, isso para não ter a taxa de lucro diminuída, o trabalhador tende a assumir uma posição de capitalista que lucra de acordo com o investimento que faz em si mesmo. Porém, como diz Karl Marx, esse trabalhador tende a esquecer que os seus proventos e salários não são lucro de investimento, mas pagamento pela venda de uma mercadoria negociada durante sua vida toda.

Economistas apoloéticos [...] dizem: (o trabalhador) converte sua mercadoria – a força de trabalho – em dinheiro [...] sua própria força de trabalho, é pois, seu capital sob a forma-mercadoria, do qual brota constantemente sua renda. Na realidade, a força de trabalho é seu patrimônio [...] não seu capital. É a única mercadoria que ele pode e tem de vender constantemente para viver, e que só atua como capital (variável) quando se encontra nas mãos do comprador (o capitalista) (MARX, 2014, v. 2, cap. 10, sec. 10, p. 544)

Durante sua vida produtiva inteira o trabalhador se vê dependente do capitalista na hora de vender seu trabalho. E como outra mercadoria qualquer, o trabalho sob orientação significativa do capital, sofre os altos e baixos do livre mercado. Na oferta internacional do trabalho as empresas multinacionais buscam as melhores alternativas de lucratividade nos países que garantem, entre outras coisas, mão de obra barata e capacitada, livre de legislações trabalhistas protetoras.

O assalariado do mundo moderno acredita que é justamente recompensado pelo seu trabalho. Esta mudança de percepção do trabalhador tem como base a forma como o modo de produção

capitalista controla o tempo de trabalho e, com ele, o tempo de vida e o modo de pensar de toda a sociedade [...] A serviço deste novo modo de ser está a educação formal, a estrutura urbana, a vida familiar e a cultura em geral (SCHLESENER, 2016)

O sentido hegemônico de trabalho na sociedade capitalista é definido pelo ideal neoliberal. O trabalho como capital humano exige do proletariado não apenas atributos técnicos operacionais de manuseio de máquinas e equipamentos, mas também de habilidades e competências que garantam, entre outras, sucesso em áreas relacionadas a adaptabilidade e socialização (resiliência e poder de transformação e acomodação); a sociabilidade (afetividade e controle emocional); a produtividade (trabalhabilidade e execução de tarefas bem definidas e sistematizadas); a proatividade (autonomia e capacidade de resolução de problemas). Esses elementos quando apresentados harmonicamente pelo trabalhador, segundo a ideologia contemporânea do capital humano, adquire um valor maior de mercado, garantindo assim, uma maior lucratividade e uma nova humanidade, um novo psicofísico.

METODOLOGIA

Como se tratou de um mestrado profissional (PROF-FILO), a metodologia exigiu uma abordagem intervencionista junto da pesquisa bibliográfica e da análise de dados teóricos resgatados de documentos e referenciais teóricos especializados na área.

Desse jeito seguiu apresentando uma metodologia fundada em uma revisão bibliográfica com uma intervenção filosófica de motivação analítica sobre o discurso do PEI e do TEAR, preocupando-se com a transposição didática de conteúdos de filosofia, mas sem muito acento.

A proposta que a autora Hildete Pereira dos Anjos faz sobre o ensino e a pesquisa nessa perspectiva discursiva é:

No que se refere ao ensino das teorias, trata-se de compreender como cada teórico elaborou construtos para explicar relações, a partir de que ponto de vista, dentro de que projeto político [...]. No que se refere a prática dos pesquisadores, ir além da coleta de depoimentos e da listagem de opiniões e pontos de vista, para penetrar no funcionamento interno do discurso: o que se propõe a evidenciar e a ocultar, a apresentar como verdade ou como falsidade, a que vozes escolhe responder e como o faz, que vozes silencia ao fazer isso, que descrições do real admite e que mecanismos usa para lhes conferir validade (ANJOS, 2007).

A intervenção filosófica que apresentei está associada a análise e desnaturalização do PEI e do TEAR, isto é, a sua compreensão como discurso que circula na malha social e tenta colonizar o sistema de ensino pernambucano.

Não considere a construção e/ou adoção empírica de uma prática de ensino em filosofia, de uma transposição didática de conteúdos de filosofia, como sendo capaz de satisfazer a formação continuada dos professores. A análise do discurso, nos termos propostos aqui, é uma intervenção filosófica necessária, não somente para essa pesquisa, mas inclusive para o dimensionamento do Mestrado Profissional em Filosofia.

Meu maior interesse não foi somente qualificar discursivamente uma possível metodologia para o ensino em filosofia que, a nosso ver, a pedagogia faz muito bem, mas desnaturalizar a presença da filosofia no ensino médio. Para tanto assumi como meu dever enquanto professor-filósofo, filosofar sobre o ensino de filosofia e sobre sua presença plural nas unidades de ensino das EREM's. Coisa que, a nosso ver, a pedagogia não alcança.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A Filosofia que orienta as premissas do PEI e da TEAR interpreta a realidade sob a ótica da vida produtiva. A escola é vista como empresa assim como as vidas dos estudantes e dos funcionários são vistas como empreendimentos.

O sistema educacional pernambucano busca formar jovens como capital humano capazes de atender satisfatoriamente o investidor social.

O PEI, mesmo sendo implementado como política pública em Pernambuco, carrega o caráter ideológico burguês neoliberal contrário aos interesses daqueles para quem promove sua ação, ou seja, os filhos da classe trabalhadora.

É nesse panorama que coloco o sistema educacional de Pernambuco para as EREM's.

REFERÊNCIAS

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados.** Olinda: Livro rápido, 2011.

MARX, Karl. **O capital.** Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2014.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ – SAEPI: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA E IMPLEMENTAÇÃO

Cleudiana Maria de Oliveira Silva
UFPI - mariacleudiana@hotmail.com

Vanusa Gomes Soares
UFPI - vanusasoares@gmail.com

Luísa Xavier de Oliveira
PPGED/UFPI - Luisaxavier77@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A partir do final dos anos 1980, como parte de um movimento internacional existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação escolar passou a ser objeto de avaliações em larga escala, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas, posteriormente implementadas a partir da compreensão de que as mesmas possuem potencial para contribuir para a análise das políticas educacionais e impactar positivamente na ampliação da qualidade da educação (ALAVARSE, 2013).

Em âmbito brasileiro, esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). As avaliações em larga escala, apesar de se constituírem num dos traços do “conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram, também, marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas, bem como por resistências a esse tipo de avaliação”, como referendam os estudiosos Bonamino e Franco (1999, p. 110). Ao longo das últimas três décadas, a avaliação em larga escala vem se consolidando como uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens brasileiros.

Acompanhando essa política nacional de avaliação educacional, o Estado do Piauí criou no ano de 2011 o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, que possui objetivos semelhantes à proposta do SAEB que consiste em subsidiar “os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas a eficiência e a eficácia das ações pedagógicas, propostas para a melhoria da qualidade social da educação” (PESSOA; SILVA, 2017, p. 88).

Diante de argumentos favoráveis à adoção de avaliações padronizadas em larga escala nas políticas educacionais, nossa pesquisa é guiada pela seguinte questão: como ocorre a implementação das políticas de avaliação em larga escala presentes no Sistema de Avaliação do Estado do Piauí- SAEPI, a partir dos documentos e plataformas oficiais?

OBJETIVOS

Para efeito, o objetivo geral pensado consistiu em realizar uma análise da implementação das políticas de avaliação em larga escala presentes no Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI), a partir dos documentos oficiais e plataformas oficiais. Durante o processo de investigação os objetivos específicos propostos foram:

1. Identificar a proposta de avaliação em larga escala presente nos documentos oficiais do Estado do Piauí;
2. Conhecer as características da política de implementação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí -SAEPI;
3. Estudar as plataformas digitais do Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí;

METODOLOGIA

A proposta metodológica desta pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico foi realizado baseado em livros e em informações sobre o tema em artigos, revistas científicas e bibliotecas digitais, tendo como aporte teórico: Bonamino (2002), Vasconcelos (2006), Carvalho (2016). Para a realização da pesquisa documental realizamos um estudo tomando como base, os seguintes documentos e sites oficiais: Caeddigital, Revista e relatórios do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e Plataforma foco Aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente realizamos um estudo bibliográfico para compreender a política de implantação das avaliações em larga escala no Brasil, a partir da visão de: Bonamino (2002) Peroni (2003), Alavarse (2013) e Viana (2014). Destacamos que no final do ano de 1996, a Lei nº 9.394/96 foi promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização. A criação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), aconteceu por meio do Decreto Nº 14.624 de 31/10/2011 e foi efetivado pela parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Portanto, quem elabora, corrige, realiza as formações com coordenadores, aplicadores e monitora todo o processo dessas avaliações é o CAEd/UFJF.

Do ano de sua criação em 2011 a 2020, as avaliações em larga escala do SAEPI contemplavam apenas as escolas da rede Estadual de Ensino. Conforme o texto do Decreto Nº 14.624 de 31/10/2011 (PIAUÍ, 2011), inicialmente a avaliação tinha “[...] por objeto o diagnóstico do rendimento escolar dos alunos da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.” No ano de 2019 a Secretaria de Estado da educação realizou a avaliação, de forma censitária, dos estudantes matriculados e concluintes do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Somente a partir do ano de 2021 iniciou-se uma parceria para contemplar também as escolas da rede municipal de ensino, conforme a nota técnica nº 06/2022, emitida pela Unidade de Ensino Aprendizagem -UNEA/ SEDUC-PI onde foi estabelecido que os resultados de desempenho dos alunos serão utilizados como instrumento para premiação das escolas o “Prêmio ALFA-10” normatizado pela Lei nº 7.540 de 08 de janeiro de 2021(PIAUÍ, 2021) e a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) expressa na Lei nº 20429 de 23 de dezembro de 2021, ou seja, a partir do ano de 2023, a distribuição dos 10% da cota-parte do ICMS aos municípios será realizada com base na aferição do desempenho educacional das redes municipais do Estado. As avaliações em larga escala serão aplicadas, ainda no ano de 2022, aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de ambas as redes de ensino, bem como nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da rede estadual.

Em relação as plataformas de monitoramento da aplicação e resultados de desempenho dos alunos expressas nas avaliações duas são destaques: a plataforma CAED/UFJF e a plataforma Foco Aprendizagem. A plataforma gerenciada pelo CAED/UFJF serve para divulgação dos resultados produzidos

no âmbito do SAEPI, oferece um conjunto de recursos e ferramentas que dão suporte à Secretaria de Educação do Estado do Piauí, às Gerencias regionais de educação, às unidades de ensino e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados de desempenho dos alunos. A Plataforma Foco Aprendizagem é mais ampla, para além dos dados do SAEPI encontram-se os dados das demais avaliações em larga escala como as realizadas pelo SAEB e as Avaliações Globais Integradas (AGI) que propicia aos visitantes da plataforma realizar comparativo dos resultados das três avaliações (SAEPI, SAEB e AGI). A Plataforma Foco Aprendizagem é um ambiente virtual autoexplicativo que torna fácil a navegação e está disponível para os Estados do Espírito Santo, Goiás, Piauí, Minas Gerais, Sergipe, Ceará e Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta piauiense de implantação de uma avaliação sistemática dos seus sistemas de ensino seguiu a expansão nacional dos sistemas avaliativos subnacionais, em concordância com a legislação vigente, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) n. 9.394/96, bem como os pressupostos teóricos que colocavam em patamar a avaliação em larga escala. O SAEPI possui um desenho estrutural equivalente ao SAEB, já que seguiu a rota dos processos ocorridos no desenvolvimento da proposta nacional. Esse desenho de Sistema próprio de avaliação chamam a atenção para a necessidade de desenvolver políticas consolidadas na proposta da eficácia escolar atrelada ao comprometimento com a qualidade da educação.

O SAEPI se apresentou em sua criação como resposta às devidas manifestações ocorridas na década de 1990. A esse propósito, está articulado à concepção da educação como um direito social e dever do Estado. Nesse momento, o Estado do Piauí estaria possibilitando desenvolver uma educação de qualidade com base nos resultados adquiridos pela avaliação. É possível aferir que ao longo dos anos de sua implementação o SAEPI vem se aprimorado em relação ao desenho técnico dos instrumentos e ampliando gradativamente o seu público.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M; Et al. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso e, 19 de setembro de 2021.

BONAMINO, Ângela; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização** do Saeb. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONANIMO, A. C. de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CAED. **Plataforma de avaliação e monitoramento CAED/UFJF**: avaliações diagnósticas e formativas. Atualizada em 2021. Disponível em: <https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>
Acesso em: 23.mar.2022

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. 182f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19680> . ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

FOCOAPRENDIZAGEM, **plataforma**. redes estaduais de ES, GO, PI, MG, SE, CE, RS Disponível em:<https://www.focoaprendizagem.com.br/login>. Acesso em 23 de março de 2022.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. In: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã. 2003. p. 21-134.

PESSOA, Nemone de Sousa; SILVA, Jovida da. Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do Pisa. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI** |. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/7531-27376-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

PIAUI. Governo do Estado do Piauí. Decreto N° 14.624 de 31/10/2011. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/detalhe/15641>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI, 2019. **Revista do**

Sistema de Avaliação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (2019), Juiz de Fora – Anual. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/colecoes/2019>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VIANA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Estudos em avaliação educacional, n. 28, jul./dez. 2003.

UM ESTUDO SOBRE EVASÃO E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP - CAMPUS REGISTRO.

Fernanda Vasconcelos de Lima Kanashiro
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Angela Maria Martins
Fundação Carlos Chagas
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo discutir a questão da evasão escolar e permanência no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação de São Paulo - Campus Registro. As informações que irão colaborar para a construção deste trabalho estão sendo retiradas de documentos e dados públicos oficiais que, após serem tratados, poderão compor uma base para implementação de novas políticas e programas para aprimoramento de ações no local pesquisado.

Ainda que a Constituição Federal brasileira de 1988 em seu artigo 6º garante à pessoa o acesso à educação como primeiro direito, ainda encontramos dificuldades que precisam ser superadas.

No cenário da educação brasileira e das legislações posteriores à Constituição, entra em vigor a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com o propósito de expandir a rede federal de educação e permitir o acesso à educação pública de qualidade a estudantes de regiões mais afastadas de grandes capitais. Em 2010, a portaria nº 1.170 de 21 de setembro emitida pelo Ministério da Educação, cria o Instituto Federal de Educação de São Paulo no município de Registro, localizado a 187 quilômetros da capital. O município de Registro faz parte do Vale do Ribeira, região considerada a mais pobre do estado mais rico do país: São Paulo.

De acordo com o site do governo do Estado de São Paulo, a Secretária de Desenvolvimento Social do Governo, Célia Parnes, declara no artigo intitulado: Um Vale Repleto de Futuros, a seguinte informação:

Considerada a região mais pobre do Estado mais rico da Federação, o Vale do Ribeira esteve por muito tempo afastado do progresso e desenvolvimento das demais regiões paulistas. Com uma população de 340 mil habitantes, as 22 cidades do Vale do Ribeira têm médias

piores em indicadores como: PIB per capita, percentual de inscritos em programas sociais, renda média de emprego formal e mortalidade infantil, entre outros. (PARNES, 20210)

Neste cenário em que o IFSP/Campus Registro foi instalado, a sua presença chega na região com a expectativa de atender uma demanda de alta relevância social nesta localidade que enfrenta os maiores índices negativos de desenvolvimento do Estado de São Paulo.

OBJETIVOS

Assim sendo, o objetivo geral do estudo consiste em realizar levantamento e análise de fontes documentais, bibliográficas e entrevista semi-estruturada com o intuito de ampliar a discussão a respeito das políticas e ações de permanência e êxito dos alunos do IFSP/Campus Registro do ensino médio integrado.

Os objetivos específicos são:

1. Relacionar e analisar os índices de evasão escolar do IFSP de 2017 a 2021.
2. Realizar levantamento de dados com a finalidade de discutir os programas de permanência e êxito do Campus Registro.
3. Delinear informações que possam subsidiar a instituição a fim de que possa ampliar as políticas de combate à evasão escolar.
4. Elaborar um projeto que proponha alternativas que possam colaborar com a instituição no que se refere ao enfrentamento do problema.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, será utilizada a aplicação de entrevista estruturada com análise documental e bibliográfica.

Para Triviños (1987; p. 146) A análise através de informações retiradas de entrevista pode colaborar para o surgimento de outras hipóteses que possam surgir durante sua aplicação. De acordo com Gil (2002, p. 46), a pesquisa do tipo documental permite acesso a uma fonte rica e estável de dados que possibilita o tratamento de arquivos primários. Já a pesquisa do tipo bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla, ampliando a visibilidade do problema.

Inicialmente, os dados sobre os números da evasão escolar do IFSP - Campus Registro, comparados aos do IFSP – Reitoria, serão extraídos da Plataforma Nacional Nilo Peçanha com um recorte temporal de 2017 a 2021. Serão analisados também documentos do mesmo período elaborados pela

instituição como os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, os relatórios de gestão e demais documentos levantados que poderão ser considerados relevantes no decorrer desta pesquisa.

Com o propósito de reunir maiores informações sobre o campo da educação e encontrar outros estudos que tenham relação com os objetivos desta matéria, entre 15/10/2021 a 29/11/2021 foi realizada uma revisão da literatura que se dedicou a investigar os problemas da evasão escolar e as atividades de permanência estudantil nas Instituições Federais de Educação na modalidade: Ensino Médio Integrado. Os trabalhos acadêmicos encontrados passaram por uma seleção na qual os que não correspondiam exatamente ao tema foram separados, e os selecionados incluídos em um banco por meio de tabelas. Estes últimos serão analisados com maior profundidade no decorrer da pesquisa.

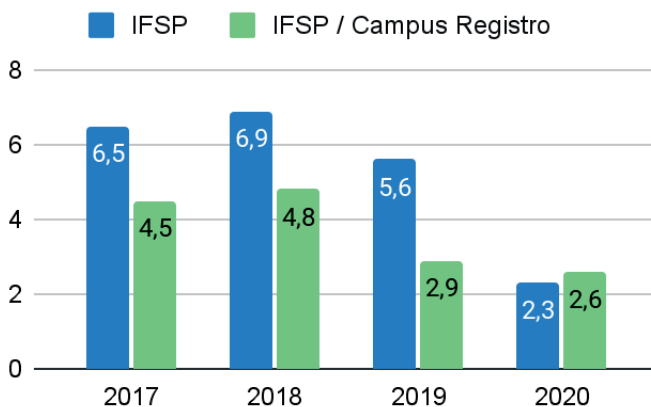
No método de pesquisa bibliográfico será feito estudo e análise do levantamento de obras de literatura sobre o problema da evasão escolar e também as de permanência no ensino médio profissional de acordo com as respostas que esta pesquisa revelar durante a sua elaboração. Essa etapa de revisão de literatura tem o propósito de reunir informações sobre o tema na visão de autores distintos, possibilitando compreender diferentes perspectivas teóricas e metodológicas acerca do tema, ampliando o conhecimento para análise das fontes documentais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa está em processo de desenvolvimento. Os resultados obtidos podem ajudar a compreender melhor os motivos que levam esses jovens a abandonarem ou permanecerem na instituição. Os núcleos de apoio ao ensino e demais setores correlatos do IFSP podem utilizar as informações a fim de determinar novas ações de combate à evasão.

Num levantamento inicial realizado recentemente na Plataforma Nilo Peçanha, com os dados ainda sem tratamento adequado, subentende-se que há a possibilidade da instituição objeto desta pesquisa, apresentar dados positivos de permanência estudantil e não de evasão escolar em relação ao índice geral da instituição contrariando o senso comum disseminado entre os servidores do campus.

A primeira vista, a informação que a plataforma disponibiliza do campus Registro é de que este possui uma média de evasão inferior à média do estado chegando a apresentar de 2017 a 2021 seu menor índice em 2019 com apenas 2,9% de evasão contra 5,6% da média estadual. Somente no ano base de 2020 que os índices ficaram bem próximos como exemplifica a tabela abaixo.



Fonte: elaborada pela autora, em 2022.

A princípio, por mais que esta pesquisa seja direcionada às questões de permanência escolar, não há como não discutir a evasão visto que esse fenômeno está interligado diretamente com a ausência do outro.

Tratando do tema educação, não há como descartar o cenário mundial da pandemia da COVID-19. É certo que o quadro pandêmico contribuiu significativamente de forma negativa na economia familiar da maior parte da população brasileira, forçando-as a se reorganizar financeiramente. Com o orçamento mais enxuto, as despesas que não são de necessidades primárias passam a ser deixadas em segundo plano. O tempo que antes o aluno poderia ter totalmente dedicado aos estudos, com a pandemia, levou-os ao mercado de trabalho com a finalidade de ajudar a compor a renda familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, entendo que os fatores que levam os alunos a evadirem do ensino médio integrado ou permanecerem nele podem ser diversos. Na questão da evasão acredita-se que a falta de informações iniciais sobre o curso escolhido, a localização da instituição que dificulta o acesso e gera maior custo de deslocamento, problemas familiares, o nível de instrução diferente entre os alunos advindos da rede pública e os da rede particular de ensino, incompatibilidade de horários, entre outros. Já os motivos que levam a permanência podem ser direcionados às políticas de assistência social consistentes, quadro de docentes altamente qualificado, o status por fazer parte de um grupo pequeno que foi aprovado na instituição, a rede de apoio ao aluno composto por profissionais psicólogo, nutricionista, psicopedagogo e assistente social entre outros que serão evidenciados conforme esta pesquisa for edificada.

Os primeiros dados coletados até a presente data permitem inferir que possivelmente as políticas de permanência podem ter refletido de forma positiva no campus Registro mas que só podem ser confirmados com uma pesquisa de campo que será efetuada na próxima etapa deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 22/03/2022.

BRASIL. Portaria N° 1.170 de 21 de setembro de 2010. Autoriza o funcionamento dos Câmpus:. Diário Oficial da União: seção 1, ano 210, n. 182, p. 16 , ISSN 1677-7042. 23 set.2010. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/Portarias/2010/09/Portaria-n-1.170-de-21-de-setembro-de-2010.pdf>. Acesso em: 22/03/2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA; Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br.html>> Acesso em: 26/03/2022

PARNES, CELIA. Um Vale Repleto de Futuros: Um O programa Prospera Jovem visa aumentar a emancipação social entre os jovens do Vale do Ribeira. Do Portal Do Governo. São Paulo. De 11/11/2020. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/artigos/um-vale-repleto-de-futuros/>>. Acesso em: 31/03/2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA: DADOS EXPLORATÓRIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

Vitória Sousa Rodrigues

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

vitoriarodrigues@aluno.uespi.br

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

isabelcristina@ccm.uespi.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma análise documental e bibliográfica feita a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso-TCC sobre a temática do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: um estudo sobre a Meta 1 e a universalização da Educação Infantil em Teresina com base nos objetivos e estratégias dessa Meta, que visa “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 2)

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi legitimado e implantado pela Lei Federal Brasileira nº13.005, de 25 de Junho de 2014, e contém princípios, metas, objetivos e estratégias dos Estados e Municípios para serem cumpridas a cada dez anos de sua vigência, com o PNE se busca planejar e estipular avanços para obter resultados no desenvolvimento educacional da nação, de forma que inclua e atenda todos os cidadãos (ã) brasileiros (as), pois o compromisso dessa lei é garantir uma melhor qualidade e equidade nos serviços educacionais prestados pelo país, tanto para profissionais da Educação quanto para os públicos ao qual ele se destina.

Portanto, tal estudo busca trazer análises e reflexões que possam contribuir para ressaltar a importância do PNE e a Meta 1 que trata da Educação Infantil com ênfase no município de Teresina, pois dado os interesses investigativos do que foi apresentado no estudo de TCC, se buscou compreender como está a situação do cumprimento dessa Meta, visto que há indicativos que comprovam o não cumprimento total a respeito da universalização da educação infantil no Brasil e que encontra-se parcialmente cumprida.

OBJETIVO

Refletir sobre a abordagem bibliográfica feito no Trabalho de conclusão de Curso que intitula-se como Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: um estudo sobre a Meta 1 e a universalização da Educação Infantil em Teresina;

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que deve buscar explorar hipóteses, experiências dos participantes do objeto de estudo, e, se justifica como qualitativa porque “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (MINAYO, 2012, p.21). Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise bibliográfica, estudo e coleta de dados, documentos para compor o referencial bibliográfico e sua estruturação com o uso de dados das instâncias responsáveis pelo monitoramento do PNE 2014-2024 acerca da Meta 1.

A pesquisa documental e bibliográfica realizada no estudo procura abranger o monitoramento da primeira meta, os desafios para seu cumprimento, histórico sobre o Plano Nacional de Educação e acerca da Educação Infantil no Brasil, pois “[...] constituem fonte rica e estável de dados [...] que subsistem ao longo do tempo” (GIL, 2002, p.46). Para um desenvolvimento satisfatório da pesquisa, e, a respeito da legitimidade do trabalho desenvolvido foram também utilizados aportes teóricos com leituras e estudos acerca da linha de pesquisa em questão.

RESULTADOS E DISCUSÃO

A meta 1 do PNE (2014-2024) representa o pilar inicial da estruturação de base para Educação no país, pois é destinada a primeira infância, as crianças de (0 a 3) e de (4 a 5) anos de idade, sendo ofertado para essa faixa etária respectivamente o ensino nas Creches e Pré-escolas, contudo, segundo dados do último Relatório de Monitoramento do PNE referente ao ano de 2021 que foi feito pela Campanha Nacional do Direito a Educação-CNDE, o previsto para a universalização da Educação Infantil em que deveria ser atingido 100% da faixa etária de Pré-escola não foi cumprido no prazo estipulado para o ano de 2016.

Atualmente no ano de 2019 que foi feito o último balanço dos indicadores de progressão a Meta 1 se manteve como parcialmente cumprida desde 2016 não teve muitos avanços, em semelhança a essa abordagem, também é mostrado na pesquisa que os pontos percentuais estipulados para o segundo objetivo da Meta que diz respeito há universalização das crianças do segmento

Creche em até 50% ao final da vigência, provavelmente deverá não ser atendido até o prazo de 2024, pois as estratégias da meta referente ao financiamento da educação infantil não está sendo cumprida, e evidencia-se que não será possível de avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, com base nessas análises composta no referencial bibliográfico dos dados da pesquisa a Meta 1 do PNE 2014-2024 está sendo cumprida parcialmente e não tem conseguido atingir os seus prazos, que seriam respectivamente alcançar para pré-escola a universalização de 100% das crianças brasileiras entre 4 e 5 anos de idade na escola no prazo até o ano de 2016, e, de 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas no segmento Creche até o prazo final da vigência do Plano em 2024.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Campanha Nacional do Direito a Educação. Plano Nacional de Educação 7 anos de descumprimento. Balanço Relatório Completo do PNE, 2021. Documento Eletrônico. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_RelatorioCompleto_VF.pdf Acesso: 22/02/2021.

BRASIL, Diário Oficial da União. Edição extra - Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 26 de Junho de 2014. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231508/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-2> Acesso: 15/032022.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 31. ed. São Paulo: Vozes, 2012.



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

04 a 06
MAIO
2022



MESA 5

POLÍTICA EDUCACIONAL E DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA



Prof. Dr.
César Tello
Universidad Nacional
de La Plata



Profa. Dra.
Eloisa Maia Vidal
UECE



Profa. Dra.
Marli Clementino
UFPI
Mediação



<https://abre.ai/ppged-ufpi-mesa5>

DIA 06/05/22
10:00 AS 12:00h



www.even3.com.br/epeduc

