

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
André Dione Fonseca
Dora Ramos Fonseca
(orgs.)



HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO:

QUESTÕES
RECORRENTES





Universidade Federal do Oeste do Pará

Pro-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica

Instituto de Ciências da Educação/ICED

Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel - UNIR
Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey - UNICAMP
Profa. Dra. Olivia Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar
Profa. Dra. Maria Jose Pires Cardozo - UFMA
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA
Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – UFPA
Profa. Dra. Edna Marzitelli Pereira – UFOPA
Profa. Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA
Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho – UECE

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA.
O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
André Dionei Fonseca
Dora Ramos Fonseca
(orgs.)



UFOPA
2024

© 2024 Universidade Federal do Oeste do Pará

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe de realização

Coordenação Editorial: MC&G Editorial

Revisão: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Marie Costa | MC&G Editorial

Capa: Glaucio Coelho sobre duas imagens Shutterstock e uma banco Ufopa | MC&G Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

H673 História, política e gestão: questões recorrentes. [recurso eletrônico] orgs. : Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, André Dionei Fonseca e Dora Ramos Fonseca – Santarém : Ufopa, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-009-5

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação e Estado. 3. Planejamento educacional. 4. Política educacional. 5. Educação – Pesquisas. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Fonseca, André Dionei. III. Fonseca, Dora Ramos. IV Título.

CDD23 : 379 . 81

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

DOI: 10.61367/9786561150095

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil



Direitos desta edição cedidos à

UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Rua Vera Paz, s/nº – Salé, CEP 68.040-255 – Santarém – Pará

CEP 68040-255 - Brasil

Tel.: +55 (93) - 2101 3629

Site: www.ufopa.edu.br

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1: Transcrição de um trecho do jornal A Notícia - Rio de Janeiro - 21.05.1910	179
Figura 2: Oriximiná e fronteiras	232
Figura 3: Mapa da Mesorregião do baixo-Amazonas, Estado do Pará	238
Quadro 1: IDEB do estado do Pará e a média nacional em 2019	24
Quadro 2: IDEB do estado do Pará: 4.ª série / 5.º ano; 8.ª série / 9.º ano; 3.ª série EM	25
Quadro 3: Detalhamento do IDEB do Pará: Anos iniciais do ensino fundamental (2009-2021)	26
Quadro 4: Detalhamento do IDEB do Pará: Anos finais do ensino fundamental (2009- 2021)	26
Quadro 5: Detalhamento do IDEB do Pará: ensino médio regular (2009-2021)	26
Quadro 6: Total de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado do Pará (2019)	27
Quadro 7: Documentos relacionados à Escola de Tempo Integral no Estado do Pará	28
Quadro 8: Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará (2011-2019)	29
Quadro 9: Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral no estado do Pará (2011-2019)	30
Quadro 10: Critérios avaliados nos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação e pontuação (2018)	114
Quadro 11: Recursos humanos: Pesquisadores (2022)	128
Quadro 12: Recursos humanos: Estudantes (2022)	129
Quadro 13: Recursos humanos: Egressos (2022)	129
Quadro 14: Indicadores de recursos humanos do grupo (2022)	129
Quadro 15: Linhas de pesquisa GepeEM/CNPq (2022)	131
Quadro 16: Produções Graduação (2018 a 2022)	132
Quadro 17: Produções Graduação (2018 a 2022)	132
Quadro 18: Detalhamento das Produções Graduação – membros ativos (2012 a 2022)	134
Quadro 19: Detalhamento das Produções Dissertação – membros ativos (2012 a 2022)	135
Quadro 20: Produções Doutorado (2022)	142
Quadro 21: Detalhamento das Produções Doutorado	143
Quadro 22: Levantamento dos sujeitos informantes por etapa da Educação Básica	153
Quadro 23: Valores para a obtenção da instrução familiar média	207
Quadro 24: Número de Matrículas na Educação Infantil	218
Quadro 25: Educação Indígena e Quilombola	241

Tabela 1: Categoria temática: educação em tempo integral	31
Tabela 2: Enfoque dos objetivos das produções	32
Tabela 3: Critérios de Pesquisa	259
Tabela 4: Organização do <i>Corpus</i> Empírico	260
Tabela 5: Reorganização do <i>Corpus</i> Empírico	262

Gráfico 1: Perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino médio	201
--	-----

Gráfico 2: Relação Renda Familiar x Instrução Familiar Média	206
---	-----



SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ Ledyane Lopes Barbosa Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	21
2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA POLÍTICA VOLTADA À QUALIFICAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS Jorge Alberto Lago Fonseca Flávia Obino Corrêa Werle	41
3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL Diomark Pereira de Araújo Edilan de Sant Ana Quaresma	61
4 A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO: ENTRE OLHARES AFROCÊNTRICOS E O DESCONFORTO RACIAL DA BRANQUITUDE Fabson Calixto da Silva Edna Cristina do Prado	81
5 POLÍTICA DE PAGAMENTO POR DESEMPENHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: PRÊMIOS ESCOLA DE VALOR E MESTRES DA EDUCAÇÃO Jonas da Silva Rodrigues Andréia Ferreira da Silva	103
6 O GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO MUNICIPAL [GEPEEM] E A INVESTIGAÇÃO DA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE Rosilene Lagares Meire Lúcia Andrade da Silva Ana Cléia Gomes da Silva	123

7 AS DIMENSÕES DA AUTONOMIA NAS UNIDADES ESCOLARES E O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR	149
Antoniclebio Cavalcante Eça Claudio Pinto Nunes	
8 ENTRE A BENEVOLÊNCIA E A SUBSERVIÊNCIA: O LEGADO EDUCACIONAL DOS FRANCISCANOS NO BAIXO AMAZONAS	165
Raimundo Jorge da Cruz Couto Anselmo Alencar Colares	
9 EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO ESTADO DO MARANHÃO	187
David Breno Barros Cardozo Francisca das Chagas Silva Lima Maria José Pires Barros Cardozo	
10 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA (2010-2020)	213
Lúcia Pinto Viana André Dionei Fonseca	
11 EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA PARAENSE: METAS E ESTRATÉGIAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ	231
Sandra Fernandes Leite Daniela dos Santos Caetano	
12 POLÍTICAS EDUCATIVO-CURRICULARES EM PORTUGAL: UM OLHAR ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	247
Pedro Duarte Dora Ramos Fonseca	
SOBRE OS ORGANIZADORES	277

Paulino José Orso¹

UNIOESTE

Ser convidado para prefaciar uma obra é sempre uma alegria, sobretudo quando os autores estão comprometidos com a preservação da história, da memória e da identidade dos povos, com a resistência aos ataques à escola pública, com a defesa da educação de qualidade e a luta pela transformação social, como é o caso desta coletânea organizada pelos professores Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Dora Maria Ramos Fonseca e André Dionei Fonseca, intitulada “*História, Política e Gestão Educacional*”, composta por doze capítulos, da qual participam vinte e seis autores.

Resultado de pesquisas científicas, realizadas no âmbito da pós-graduação, em cursos de Mestrado e Doutorado, reúne um conjunto variado de temas que se estende desde a educação em tempo integral, o programa mais educação, as políticas de cotas raciais e de pagamento por desempenho, a atuação de grupo de estudo, pesquisa e extensão, a autonomia e a gestão escolar, o plano municipal de educação, a educação e trabalho no ensino médio público, a precarização do trabalho na educação infantil, o legado educacional dos frades franciscanos no baixo amazonas e uma pesquisa internacional sobre as políticas educativo-curriculares em Portugal.

Assim, dada a variedade de objetos elencados, por um lado, permite que a obra seja lida no seu todo ou por capítulos, de acordo com o interesse do leitor, e, por outro, evidencia a importância da pós-graduação, especialmente no que tange à pesquisa, que se constitui numa necessidade e numa exigência social.

Desse modo, a coletânea se revela como um chamado à defesa da Universidade Pública diante da infinidade de ataques, sejam eles impetrados diretamente pela classe dominante, seja por seus representantes

1 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente dos Cursos de Pedagogia, do Mestrado e doutorado em Educação da Unioeste, Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR.

no Congresso Nacional, nas mídias e no Judiciário, como à defesa da pós-graduação, da pesquisa e da ciência, como condição de soberania nacional, de desenvolvimento socioeconômico e de possibilidade de emancipação humana.

Contudo, não é só a universidade, a pós-graduação, a pesquisa e a ciência que se encontram sob intensos ataques. A educação no seu todo está submetida a um verdadeiro bombardeio. No passado, Darcy Ribeiro falava que a destruição da educação não era um casuísmo, “era um projeto”. Tanto mais no atual momento.

Ademais, o que esperar de um governo que se propõe a destruir e não construir? “O Brasil”, afirmou o mandatário, “não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa” (ORSO, 2020, p. 25).

Os ataques à educação e à escola pública arrefeceram durante um breve interregno nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e início de 2016. Nesse período, ao invés da destruição e do desmonte, os investimentos em educação aumentaram em 130 %, foi aprovada a destinação de 75 % dos royalties do pré-sal para a educação, foi sancionada a lei que previa elevar progressivamente os gastos em educação até atingir 10 % do PIB num prazo de dez anos, os investimentos no apoio à pesquisa científica e tecnológica mais que triplicaram: os recursos direcionados ao CNPq, à CAPES e à FNDCT passaram de R\$ 4,5 bilhões em 2002 para R\$ 13,97 bilhões em 2015, foram criadas dezoito novas universidades e mais de quatrocentos Institutos Federais e Escolas Técnicas, a maioria delas no interior do país, o número de alunos no ensino superior mais que duplicou, passou de cerca de três milhões para 8 milhões, as matrículas de mestrado e doutorado tiveram, respectivamente, um crescimento de 107 % e de 97,7 %, e os cursos de excelência cresceram 167 %.

Todavia, após o golpe que destronou a Presidente Dilma Rousseff, em meados de 2016, a burguesia deixou ainda mais explícita a sua cara; sua sanha destruidora e devastadora se generalizou. Além dos ataques que atingiram indistintamente todos os trabalhadores, como é o caso do congelamento dos gastos em educação e saúde por vinte anos, a Reforma Trabalhista, a Terceirização e a Reforma da Previdência, também presenciamos:

[...] a devastação do meio ambiente e, em particular, a incineração do cerrado e da floresta amazônica, o extermínio dos insetos, da flora e da fauna, a liberação desenfreada dos agrotóxicos, o entreguismo, o desrespeito à Constituição, o genocídio dos povos originários, o racismo, o machismo, a homofobia, a disparada do desemprego e do trabalho informal, o aumento das desigualdades sociais, o retorno ao mapa da fome, as mortes por inanição, os ataques ao SUS, a perseguição aos movimentos sociais, aos partidos de “esquerda” e lideranças populares, o aumento da violência social e doméstica, o feminicídio, a misoginia, xenofobia, o fascismo, o desrespeito à liberdade de expressão, os ataques aos direitos humanos e aos trabalhadores, o crescimento do fundamentalismo, o negacionismo, as fake news — a mentira transformada em critério verdade. (ORSO, 2021, p. 64-65)

Mas, não é só isso. A reformas que foram justificadas pelos governos, pelos empresários e pela mídia, como necessárias à “modernização do país”, ao invés disso, não têm resultado em outra coisa senão no agravamento das condições de vida da maioria da população brasileira.

Em um curtíssimo intervalo de tempo, o número de pessoas que passam fome no Brasil aumentou em mais de quatorze milhões. De acordo com dados de 2020, divulgados em 2022, mais de 125 milhões de brasileiros não têm comida garantida todo dia, nem em quantidade nem em qualidade. Dentre eles, 33 milhões se encontram em situação ainda mais cruel e desumana: passam fome. (JORNAL NACIONAL, 2022). Ou seja, depois de termos saído do mapa da fome durante os governos petistas, os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro empurraram rapidamente grande parcela da população novamente para a vala da fome, da miséria, das drogas e da violência.

No âmbito da educação, os ataques não foram menos intensos, multiplicaram-se estrondosamente, desfechados de forma intensa, extensa e sem fim, atingindo toda a educação, do topo à base, marcada pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular, por sucessivos e intermináveis cortes de recursos destinados à educação, cortes nas bolsas de estudo, entrega do ministério da educação às aves de rapina, ataques ao PNE (Plano Nacional de Educação), sucateamento e desmonte da escola pública, educação domiciliar, escola sem partido, perseguição aos docentes, pauperização dos profissionais da educação, negacionismo, ataques à ciência e à autonomia universitária, redução da carga horária das disciplinas de ciências humanas

(filosofia, sociologia e arte), introdução da educação financeira, fim dos concursos públicos, fim da estabilidade, desmonte das carreiras docentes, ameaças ao piso nacional do magistério e militarização das escolas. (ORSO, 2021):

A tudo isso se somam os grandes projetos de destruição das universidades, como o “Future-se” e o “Novos Caminhos” do governo federal, a “Lei Geral das Universidades – LGU”, no Paraná, e a ameaça de fechamento de órgão de fomento. Acrescente-se também as perdas de investimentos na educação decorrentes do desmonte da Petrobrás, da venda ou da “entrega” de diversos poços de petróleo às grandes petroleiras internacionais, cujos recursos no montante de 75 % e 25 %, deixam de ser respectivamente destinados à educação e à saúde, como havia sido aprovado pelo governo Dilma. (ORSO, 2021, p. 76)

Isso significa que, diante da percepção de que o aumento dos investimentos em educação estava deixando de ser peça de retórica e ficção, e se transformando em realidade, permitindo aos filhos dos trabalhadores o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, no intuito de manter os privilégios e as riquezas concentradas em poucas mãos, a classe dominante mobilizou a imprensa, governos, parlamentares, juizes, militares, empresários e latifundiários para dar um golpe, e partiu para o ataque, transformou a educação em seu alvo prioritário com o objetivo de destruí-la enquanto política pública e reduzi-la ao âmbito dos interesses e condições privadas de cada um.

Não resta dúvida, entretanto, que numa sociedade extremamente desigual, em que as cinco pessoas mais ricas detêm mais riquezas do que a metade mais pobre da população do país, em que 1 % da população controla 49,6 % das riquezas, em que 10 % dos imóveis rurais ocupam 73 % de toda a área agricultável, e em que quatro famílias controlam mais de 90 % da mídia, acabar com as políticas públicas, com a educação e a escola pública, e responsabilizar os indivíduos pelo seu destino, no mínimo é uma perversão sem tamanho, um cinismo descarado e uma insanidade sem equivalente (ORSO, 2022).

Ressalte-se que, para além do academicismo, o conhecimento e a pesquisa têm a ver com a vida. Destruí-los, conseqüentemente, significa colocar em questão a própria vida. Afinal, a pesquisa objetiva a penetração no desconhecido da matéria, a produção de conhecimentos

novos, a resolução dos desafios com os quais o homem se depara em cada momento e a garantia da vida. Caso alguém tenha dúvida disso, basta verificar o papel que a pesquisa científica desempenhou durante a pandemia da Covid-19, na investigação do vírus, na produção de antídotos e na preservação da vida.

Segundo Álvaro Viera Pinto:

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se “conhecimento”. Estende-se dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal [...]. (PINTO, 1979, p. 13).

E o conhecimento, por sua vez, de acordo com o mesmo autor, é a capacidade que ser vivo tem de “ser capaz de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio” (PINTO, 1979, p. 19).

Contudo, ao se tornar metódico, ao atingir o grau de científico, o conhecimento muda a sua qualidade e sua natureza:

O aspecto principal desta mudança consiste em que o saber é intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade, e por isso o cientista adquire a consciência da necessidade de representar racionalmente, isto é, metodicamente, as articulações objetivas existentes entre as coisas, para efeito de dominar e utilizar os fenômenos que têm lugar no mundo material. A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem. (PINTO, 1979, p. 30)

Conseqüentemente, a destruição das políticas públicas, os ataques à educação básica, à pós-graduação e à universidade, os cortes de recursos destinados às pesquisas e os ataques desfechados contra os docentes e à ciência se revelam como um ataque à possibilidade de desenvolvimento socioeconômico e cultural, de resolução dos problemas com

os quais a sociedade se depara, enfim, à própria vida.

Portanto, a defesa das políticas educacionais, dos investimentos na educação básica, na universidade, na pós-graduação e na pesquisa são indispensáveis à vida social, que exige não só a produção de conhecimentos cada vez mais aperfeiçoados para resolver problemas cada vez mais complexos, mas também para que minimizar o esforço físico, reduzir o tempo destinado à produção dos bens materiais indispensáveis à vida, garantir a ampliação das possibilidades de gozo e de fruição da vida, enfim, à satisfação da felicidade.

Assim sendo, convido a todos para que leiam a obra, que se traduz em uma pequena amostra dos frutos do trabalho realizado no espaço da pós-graduação, na esfera da universidade pública, e se somem na luta e resistência contra todos os ataques impetrados contra elas, em defesa da vida.

Boa leitura a todos.

Cascável, 18 de julho de 2022.

REFERÊNCIAS

JORNAL NACIONAL. **Mais de 33 milhões de brasileiros passam fome todo dia, revela pesquisa.** Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/08/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-passam-fome-todo-dia-revela-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 22.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública.** Uberlândia: Navegando, 2020.

ORSO, Paulino José. **A transição do capitalismo ao novo modo de produção e a educação dos trabalhadores:** a implementação da pedagogia histórico-crítica e formação para uma nova sociedade. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1765/1049>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência.** 3. ed., Petrópolis: Paulinas, 1979.

APRESENTAÇÃO

O livro *História, Política e Gestão Educacional: questões recorrentes* pretende disponibilizar um conjunto de artigos que assumem especial relevância pela coerência das abordagens em que a gestão educacional é compreendida e colocada em perspectiva, tendo em conta as dimensões histórica e política. Os autores e organizadores revelam e enfatizam como as heranças sócio-históricas contribuem para o desenvolvimento de determinadas políticas e gestão educacionais, evidenciando-se que se tratam de processos complexos em (re)construção permanente e em que os múltiplos factores contextuais e a ação dos atores, nas diversas “arenas”, têm um papel importante na reconfiguração dos cenários que se apresentam. Nos vários capítulos, este livro reflete a preocupação com análises críticas integrando vários olhares de pontos geográficos distintos e com o cumprimento de critérios como o ineditismo, a relevância e a atualidade. A seleção de trabalhos aqui reunidos justifica-se não só pela novidade da temática, mas também pela articulação estimulante de posições de vários tempos e lugares mostrando questões recorrentes e pontos em comum, bem como análises, concetualizações e desenvolvimentos distintos, enriquecendo, naturalmente, a reflexão. Os estudos apresentados, alicerçados em dados empíricos, convidam o leitor para a interpelação, para o estabelecimento de conexões e para o desafio de retomar algumas interrogações.

O presente livro constitui uma oportunidade de encontros e diálogos entre investigadores e o reforço do trabalho em rede de equipas de investigação que exploram temáticas com denominadores comuns, permitindo olhares simultaneamente panorâmicos e idiossincráticos sobre o conhecimento das realidades. Os tempos



contemporâneos, marcados pela imprevisibilidade e pela instabilidade e mutabilidade social, política e econômica, apresentam novos desafios à gestão educacional. Torna-se cada vez mais pertinente a discussão e reflexão crítica em torno das regulações que condicionam a ação e gestão da educação. Daí a importância, na atualidade, deste livro que reúne artigos de vários investigadores e que, de alguma forma, revela que a gestão educacional assume diferentes feições consoante as regulações dos contextos mais próximos e/ou remotos e que, por isso, interessa conhecer e interpretar. Estamos certos que os textos aqui coligidos propiciarão outras interpelações para novos caminhos investigativos.

Assim, no primeiro capítulo, as autoras Ledyane Lopes Barbosa e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares apresentam o artigo *Educação em Tempo Integral no Estado do Pará*, pelo qual, a partir de uma revisão de literatura e de um mapeamento in locu, com foco na Escola de Tempo integral, contribuem para a discussão e problematização teóricas em relação à “educação integral” e à “educação de tempo integral”. As autoras elencam fragilidades na aplicação de programas indutores da política, evidenciando que esta tem vindo a assumir a natureza compensatória, no contexto escolar brasileiro.

No segundo capítulo, Jorge Alberto Lago Fonseca e Flávia Obino Corrêa Werle, autores do artigo *Programa Mais Educação como uma Política voltada à Qualificação do Ensino nas Escolas Públicas* têm como principal objetivo analisar as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e na Argentina, considerando a contribuição do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul, em comparação com os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada desenvolvidos na província de Córdoba-Argentina. Os autores colocam em discussão a construção da política, sob o olhar dos programas referidos, refletindo sobre os seus desenvolvimentos desde o plano do discurso político-normativo até ao plano de ação, onde os atores podem ressignificar e recontextualizar, nos contextos concretos, as orientações presentes nas construções discursivas legais.

Já no terceiro capítulo, Diomark Pereira de Araújo e Edilan de Sant Ana Quaresma, no seu artigo intitulado *Organização do Tempo e do Espaço do Programa Mais Educação como Política Indutora de Educação de Tempo Integral*, discutem as variáveis tempo e espaço, tendo como base um programa político concreto, Programa Mais Educação. Os

autores destacam, ainda, as fragilidades da operacionalização do Programa e apresentam as possibilidades e desafios para o desenvolvimento de atividades no contexto escolar, colocando em evidência a necessidade de reflexão sobre as metodologias e recursos utilizados nos espaços e tempos de prolongamento nas escolas.

No quarto capítulo, o artigo cujo título é *A Política de Cotas Raciais na Pós-graduação: entre Olhares Afrocêntricos e o Desconforto Racial da Branquitude*, os autores Fabson Calixto da Silva e Edna Cristina do Prado refletem sobre as políticas de cotas raciais como ações afirmativas instituídas com a finalidade de minorar as discriminações sociais. Problematizam as várias experiências levadas a cabo em instituições de ensino superior e explicam a origem das controvérsias suscitadas, assinalando as atividades relevantes para o avanço da concretização das medidas e sinalizando o percurso ainda a fazer. Os autores também problematizam os processos hegemônicos e colonizadores da ciência confrontando-os com o pensamento eurocêntrico, mostrando que a política de cotas raciais possibilita outros cenários, o que exige, de alguma forma, na voz dos autores, a utilização de uma lente não hierarquizante enformada por modelos de pensamento ocidental.

No quinto capítulo, Jonas da Silva Rodrigues e Andréia Ferreira da Silva, autores do artigo *Política de pagamento por desempenho na Rede Estadual de Ensino da Paraíba: prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação*, discutem as medidas políticas que atribuem pagamentos por mérito dos profissionais. Os autores salientam que essas medidas se inscrevem na política de responsabilização, erguidas sob a égide do controle pelos resultados, tendo em conta os padrões impostos pelas avaliações externas e que regulam a ação dos profissionais. Concluem que se identifica uma estratégia fundada nas bases gerencialistas com foco na produtividade da escola e com referência a indicadores pré-definidos numa lógica meritocrática, desconsiderando aspetos importantes na valorização profissional dos docentes.

Em seguida, no sexto capítulo, o artigo com o título *O Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GEPEEM) e a investigação da política e gestão educacional na Amazônia Tocantinense*, das autoras Rosilene Lagares, Meire Lúcia Andrade da Silva e Ana Cléia Gomes da Silva, apresenta, a partir da revisão de literatura e da análise documental, algumas reflexões em torno da influência dos grupos de pesquisa, nos espaços nacionais e internacionais, como

elementos importantes para a construção e ampliação do conhecimento. Exploram, concretamente, as possibilidades de pesquisa e contribuições para a gestão educacional na Amazônia Tocantinense, analisando especificamente o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal. Concluem que aquele apresenta avanços na sua organização e dinâmicas, com produção científica relevante no seio da academia, mas também com potenciais impactos para o desenvolvimento de políticas para o Estado.

Segue-se o capítulo sétimo, com o artigo *As Dimensões da Autonomia nas Unidades Escolares e o Trabalho do Gestor Escolar*”, da autoria de Antoniclebio Cavalcante Eça e Claudio Pinto Nunes. Os autores trazem à discussão a problemática da autonomia escolar enquadrada pela perspectiva crítico-democrática e refletem sobre a sua centralidade no discurso político-normativo. A partir de uma revisão de literatura, os autores partem para um estudo empírico para analisar as relações de autonomia em contexto escolar no município de Ibirataia (BA). Destacam, no seu trabalho, algumas ideias que, de certa forma, parecem seguir, em contramão, face ao desejável, tendo em conta o modelo participativo-democrático. A saber, a maioria dos participantes, auscultados na pesquisa, permanecem nos cargos/funções de gestão devido à indicação do chefe do executivo de cunho político-partidário; parece também existir um afastamento dos familiares dos estudantes em relação à participação na tomada de decisões em assuntos de gestão educacional. Tendo em conta o estudo realizado, os autores evidenciam a naturalização da gestão tradicional na perspectiva burocrático-centralizada. Os investigadores apresentam ainda os desafios que se colocam na construção conjunta de espaços mais autônomos baseados em princípios democrático-participativos.

Na sequência, no oitavo capítulo, Raimundo Jorge da Cruz Couto e Anselmo Alencar Colares, autores do artigo com o título *Entre a Benvolência e a Subserviência: o Legado Educacional dos Franciscanos no Baixo-Amazonas*, recorrendo ao quadro filosófico-epistemológico com os princípios do materialismo histórico-dialético, exploram o conceito de “herança Educacional”, tendo como analisador o legado dos franciscanos no Baixo-Amazonas. Revelam as suas influências na construção e reconstrução cultural e os impactos da sua ação na região. Convocando uma metodologia específica, enquadrada pela dimensão histórica, os autores deixam perceber que os processos de

desenvolvimento cultural não são lineares, mas antes muito complexos, suscitando reflexões em torno de temporalidades e de influências culturais.

No capítulo nono, os autores David Breno Barros Cardozo, Francisca das Chagas Silva Lima e Maria José Pires Barros Cardozo, com o artigo intitulado *Educação e Trabalho: Perspetivas dos Alunos do Ensino Médio Público no Estado do Maranhão*, discutem questões relacionadas com a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Com base no estudo empírico realizado, os autores problematizam as questões da equidade no acesso dos estudantes, de meios econômicos e socialmente mais desfavorecidos, a percursos de continuação de estudos ou de preparação e transição para empregos qualificados. Exploram, ainda, aspetos relacionados com processos que possibilitem uma formação integrada no Ensino Médio.

No seguimento, passando para o capítulo décimo, podemos ver o artigo de Lúcia Pinto Viana e André Dione Fonseca com o título *A Precarização do Trabalho na Educação Infantil no município de Santarém (PA) (2010-2020)*, e que traz a problematização das condições de trabalho dos profissionais de educação que atuam na educação de infância. Os autores destacam, especialmente, as alterações sofridas nos tempos contemporâneos decorrentes do desenvolvimento do projeto neoliberal e que têm conduzido à valorização de perspetivas pedagógicas pautadas pelas lógicas meritocráticas e condicionado o desenvolvimento da profissionalidade docente a vários níveis, com especial destaque para aqueles que exercem funções na educação infantil. Assinalam, ainda, as alterações da relação Estado e profissionais de educação, ao nível do apoio ao desenvolvimento profissional e no investimento em estruturas e recursos educacionais. A partir de um estudo numa realidade concreta, Santarém (PA), os autores problematizam as condições salariais e de desvalorização profissional agudizadas pelos fatores acumulados ao longo dos tempos e ilustrados na História da Educação do Brasil.

O artigo *Educação na Fronteira e Interculturalidade na Amazônia Paraense: Metas e Estratégias no Plano Municipal de Educação de Oriximiná*, apresentado no capítulo décimo primeiro e da autoria de Sandra Fernanda Leite e de Daniela dos Santos Caetano, discute os conceitos de “fronteiras” e de “interculturalidade”, assumindo a importância de espaços de convergências que favoreçam à troca de conhecimentos e

a construção de aprendizagens partilhadas. Olhando especificamente para as políticas educacionais no Estado do Pará, e em particular para o Plano Municipal de Educação da cidade de fronteira Oriximiná, as autoras assinalam que embora o documento de gestão educacional integre diferentes estratégias para as questões interculturais, faltam medidas concretas que permitam operacionalizar essas diretrizes ou linhas de intervenção, expressas no discurso político. Destacam a falta de avaliação e de monitorização, numa perspectiva democrático-participativa, das ações desenvolvidas que permitam compreender melhor como, na prática, esses espaços de fronteira se desenvolvem.

Por fim, o artigo *Políticas Educativo-Curriculares em Portugal: um olhar através da avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, os autores Pedro Duarte e Dora Ramos Fonseca discorrem sobre a concepção e gestão curricular, com particular enfoque na avaliação das aprendizagens dos alunos. Tendo por base um estudo de análise documental, os autores identificam fases distintas com características específicas, sinalizadas a partir do reconhecimento de alterações nas construções discursivas presentes nos documentos político-legais. Com o olhar focado na avaliação, os autores entendem que estamos perante políticas pendulares e avançam que os discursos políticos nacionais acompanham as tendências supranacionais, encontrando-se alinhados com as lógicas dominantes. No artigo, os investigadores consideram os impactes das regulações, destacando que a avaliação com predomínio de lógicas de ação assentes na mensurabilidade e na comparação de resultados de alunos e escolas, tendo como referência indicadores padronizados, trouxe alterações significativas no plano da gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

Maria Lília Imbririba Sousa Colares
André Dione Fonseca
Dora Ramos Fonseca
(orgs.)

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ ¹

Ledyane Lopes Barbosa²

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

Introdução

Este capítulo resulta de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), integrado ao projeto⁴ “A implementação da educação integral na Região Metropolitana de Santarém (PA): identificação e análise das singularidades, com vistas ao aprimoramento do processo”, aprovado na chamada CNPq, n. 9/2018. Teve por objetivo realizar o mapeamento da educação em tempo integral com foco na Escola de Tempo Integral no estado do Pará no período de 2010 a 2020 e como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental.

1 Texto produzido com base na dissertação “Escola de Tempo Integral no Estado do Pará: o Estado da Questão (2010- 2020)”, apresentada ao PPGÉ-Ufopa em 30 de junho de 2021. A dissertação contou com o fomento da CAPES.

2 Mestra em Educação (2021) e Licenciada em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA). E-mail: ledyane.ufopa@gmail.com.

3 Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, Polo Ufopa. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA). Pesquisadora Produtividade CNPq. E-mail: liliacolaress@gmail.com.

4 Coordenado pela Profa. Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/UFOPA, Bolsista do CNPq - Brasil (n. do processo 304018/2018-0).

O critério de escolha do recorte espaço-temporal da pesquisa deu-se em razão da efetivação de políticas indutoras de educação integral no estado do Pará, considerando que a partir dos anos 2000, no âmbito do MEC, foram instituídos marcos legais que visaram nortear as experiências de educação integral, como o Programa Mais Educação, por exemplo, instituído a partir da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. A partir dessa década ampliaram-se as experiências indutoras de educação integral, consequentemente investigações foram geradas buscando compreender a efetivação dessas propostas. Assim, a divulgação das primeiras experiências relacionadas à educação integral começa a serem difundidas após o ano de 2009, por essa razão, delimitamos o recorte de 2010 até 2020.

Na produção de dados utilizou-se como base de investigação e análise, as produções na forma de artigos publicados em periódicos com estrato Qualis Capes A, que compõem o objeto de estudo em questão, a educação em tempo integral.

A dissertação que originou essa produção textual fez uso do Estado da Questão (EQ) a fim de mapear e analisar as produções veiculadas em periódicos nacionais que discutissem a experiência da escola de tempo integral, educação integral e o tempo integral desenvolvida sobre o estado do Pará. Para tanto, foi necessário o desenvolvimento de duas etapas realizadas no último trimestre de 2020: num primeiro momento procedeu-se a identificação de periódicos na área da educação nas cinco regiões brasileiras considerados Qualis A. Para identificação dos periódicos da área de educação utilizou-se como parâmetro de busca o sítio virtual do Diretório de Periódicos Nacionais em Educação que abriga os periódicos da área de educação, cujo formato eletrônico resulta da organização dos editores de Educação na criação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE).

Com base nesse levantamento inicial realizado no Diretório de Periódicos Nacionais em Educação, detectou-se o total de 164 periódicos vinculados à área da educação, sendo distribuídos por região da seguinte forma: região norte (6); região nordeste (21); região centro-oeste (12); região sudeste (72); e, região sul (23).

No segundo momento empreendemos busca nos 164 periódicos vinculados à área da educação com a finalidade de identificar entre os periódicos selecionados, quais deste possuíam como indexadores: o Educ@ e o Web of Science. Verificando-se assim que 52 revistas possuíam os indexadores, distribuídos por região da seguinte forma: região norte

(2); região nordeste (5); região centro-oeste (5); região sudeste (24); e, região sul (16), totalizando 52 periódicos. Posteriormente procedemos à seleção dos artigos vinculados à temática nos 52 periódicos por meio dos descritores: escola de tempo integral, educação integral, e educação em tempo integral, com delimitação do recorte temporal (2010- 2020). Desse modo, foi selecionado o total de dez artigos para composição do foco de análise da dissertação. Observou-se que as produções selecionadas são oriundas de periódicos de três regiões brasileiras: região nordeste com quatro artigos; região norte com três artigos, e a região sudeste também com três artigos. Da região sul, nenhuma produção e revista foi selecionada após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão.

O processo de elaboração do Estado da Questão (EQ) possibilitou uma visão panorâmica das pesquisas que discorrem acerca da educação de tempo integral, em especial as pesquisas que buscaram analisar os programas indutores da política de educação integral. A produção mapeada e selecionada foi analisada por meio de três agrupamentos temáticos: educação de tempo integral; escola de tempo; educação integral. Assim, para o presente capítulo de livro, optou-se pela apresentação de um recorte dos resultados obtidos no que concerne a categoria temática: educação em tempo integral.

Este texto está organizado em quatro tópicos. A introdução onde é feita a contextualização da pesquisa. O segundo trata da Escola de Tempo Integral no Pará por meio de indicadores. O terceiro apresenta os dados da educação em tempo integral no estado do Pará. Por fim, apresentam-se as considerações finais dessa pesquisa.

| Escola de Tempo Integral (ETI) no Pará

O estado do Pará, situado na região norte, integra uma das 27 unidades federativas do país, possui como sede o município de Belém, e como governador Helder Zehluth Barbalho, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com mandato de 2019 a 2022.

Conforme dados do IBGE, o estado do Pará teve sua população estimada em 2019 em torno de 8.602.865 habitantes, ultrapassando a margem do último censo realizado em 2010, cuja população foi estimada em 7.581.051 habitantes. A maior concentração populacional reside na zona urbana com cerca de cinco mil pessoas, já a população residente na zona rural aproximava-se de duas mil (IBGE, 2010).

O estado paraense compreende uma área total de 1.245.870,798 km², e integra parte do território da Amazônia Brasileira, sendo constituída por rios, várzeas e planalto, situando-se como o segundo maior estado brasileiro, Integra o estado, o total de 144 municípios. Todavia, destaca-se conforme Oliveira (2019) que no ano de 2011 foi realizada uma consulta pública com o seguinte teor:

A consulta pública, realizada em 11 de dezembro de 2011 à população paraense referia-se a duas questões: uma sobre a criação ou não do estado do Tapajós e outra sobre o estado do Carajás. A divisão territorial da referida unidade federativa em três diferentes territórios: o próprio estado do Pará e os novos estados Tapajós e Carajás [...]. (OLIVEIRA, 2019, p. 31)

O resultado da consulta pública foi negativo para as duas questões destacadas por Oliveira (2019), o que não impossibilitou que a discussão acerca da possível criação dos estados do Tapajós e Carajás ficasse adormecida, muito pelo contrário, o sonho continuou vivo para os interessados, conforme vemos a seguir:

Embora a proposta de criação dos dois novos estados tenha sido negada pela população nas urnas, os debates não se encerraram e existe uma nova proposta por parte de políticos, intelectuais e pela população que lutam em prol da emancipação do Oeste do Pará, por meio do Instituto Cidadão Pró- Estado do Tapajós (ICPET) com o apoio de 23 municípios (Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Medicilândia, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Placas, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa, Trairão e Uruará). (OLIVEIRA, 2019, p. 32)

Em termos educacionais, o estado paraense apresenta índices abaixo da média nacional, se considerarmos como indicador o IDEB. Apresentamos no quadro de número 1, dados do IDEB do estado do Pará referente ao ano de 2019.

Quadro 1: IDEB do estado do Pará e a média nacional em 2019

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) no PARÁ		
EF Anos Iniciais: 4.9	EF Anos Finais: 4.1	Ensino Médio: 3.4
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) MÉDIA NACIONAL		
EF Anos Iniciais: 4.7	EF Anos Finais: 5.1	Ensino Médio: 4.4

Fonte: INEP/2020 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 01 out. 2020.

Observa-se que das médias destacadas apenas o índice referente aos anos iniciais do ensino fundamental foi superior à média nacional, enquanto os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio apresentam índices bem distantes da média nacional.

Sobre esses índices destaca-se que a meta 7 do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) estabelece o IDEB como parâmetro oficial de qualidade da educação básica nacional. Passos e Souza (2021) pontuam que o Brasil assume um desafio a partir do ano de 2007, no que se refere ao alcance de médias já alcançadas por países que participaram do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no ano de 2003, e atingiram respectivamente as seguintes médias: a) 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; b) 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e c) 5,2, no ensino médio. As autoras destacam ainda que o resultado final desse desafio será divulgado neste ano de 2022, quando será feito um comparativo dos resultados obtidos pelo Brasil e pelos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No quadro 2 é possível observar o IDEB do estado do Pará no período de 2005 a 2019.

Quadro 2: IDEB do estado do Pará: 4.ª série / 5.º ano; 8.ª série / 9.º ano; 3.ª série EM

IBED – Anos iniciais do ensino fundamental															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.8	3.1*	3.6*	4.2*	4.0*	4.5*	4.7*	4.9*	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
IBED – Anos finais do ensino fundamental															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.3	3.3	3.4	3.7	3.6	3.8	3.8	4.1	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3
IBED – Ensino Médio															
IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.8	2.7	3.1*	2.8	2.9	3.1	3.1	3.4	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7

*Metas atingidas

Fonte: INEP/2020⁵

5 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 01 out. 2020.

Observa-se que das metas estipuladas para os anos iniciais do ensino fundamental no estado do Pará, com exceção do ano de 2005, foram todas alcançadas no período de 2007 a 2019. Com relação às metas projetadas para os anos finais do ensino fundamental no estado do Pará, verifica-se o não alcance, ficando abaixo do que fora estipulado. Já em relação ao ensino médio, das metas projetadas, apenas a do ano de 2009 foi alcançada.

Quadro 3: Detalhamento do IDEB do Pará: Anos iniciais do ensino fundamental (2009-2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,6	4,2	4,0	4,5	4,7	4,7	5,0
Pará	Pública	65,1	3,6	4,0	3,8	4,3	4,6	4,9
Pará	Privada	96,2	-	5,9	5,9	6,1	7,0	7,2
Pará	Estadual	70,1	3,7	4,0	3,6	4,2	4,7	5,1

*Projeção

Fonte: INEP (2019).

Quadro 4: Detalhamento do IDEB do Pará: Anos finais do ensino fundamental (2009-2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,4	3,7	3,6	3,8	3,8	5,1	5,3
Pará	Pública	3,4	3,5	3,4	3,6	3,6	4,9	5,2
Pará	Privada	-	5,5	5,3	5,3	5,8	6,7	6,9
Pará	Estadual	3,1	3,1	3,0	3,2	3,3	4,9	5,2

*Projeção

Fonte: INEP (2019).

Quadro 5: Detalhamento do IDEB do Pará: ensino médio regular (2009-2021)

Unidade da Federação	Rede	2009	2011	2013	2015	2017	2019*	2021*
Pará	Total	3,1	2,8	2,9	3,1	3,1	4,4	4,7
Pará	Privada	-	5,3	4,9	4,0	5,5	6,4	6,6
Pará	Estadual	3,0	2,8	2,7	3,0	2,8	4,2	4,4

*Projeção

Fonte: INEP (2019).

Os dados dos quadros de números 2, 3, 4 e 5 apontam um crescimento gradual dos indicadores educacionais ao longo dos anos.

Em relação aos dados de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado paraense, temos o exposto no quadro 6. Denota-se um quantitativo mais elevado na rede pública de ensino.

Quadro 6: Total de estabelecimentos e matrículas na educação básica no estado do Pará (2019).

Estabelecimentos da educação básica	
Total: 10.800	
9.880 na rede pública	920 na rede privada
Matrículas na educação básica	
Total: 2.328.439	
2.094.457 na rede pública	233.982 na rede privada

Fonte: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019).

No Pará, 35 % dos estudantes não concluem o Ensino Fundamental até os 16 anos. Esse percentual se eleva bastante no Ensino Médio, onde 49 % não concluem esta etapa até os 19 anos. Dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, também se verifica uma redução importante no IDEB. (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2019, p.

150). Ainda com relação ao ensino fundamental destaca-se que “no ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública foram encontradas nos sexto, sétimo e oitavo anos, com taxas de 44,1 %, 43,7 % e 39,0 %, respectivamente” (INEP/2020).

Verificou-se a partir do documento do Plano Estadual de Educação, o Estado do Pará dispõe de rede pública nas esferas municipal, estadual e federal e de uma rede privada que ofertam Educação Básica e Ensino Superior, cujas vagas ofertadas não têm sido suficientes para atender às demandas da população. Cada nível ou modalidade da Educação Básica, bem como o Ensino Superior, possuem especificidades que precisam ser consideradas na proposição de ações e políticas públicas que efetivamente contribuam com a melhoria da oferta educacional no município.

Com base em Sousa (2019) observou-se que a oferta de educação integral no estado do Pará teve início em 2009 com a adesão ao Programa Mais Educação, do governo federal, e se fortaleceu em 2012 com a implantação do projeto da Escola de Tempo Integral.

De acordo com Parente:

No Brasil, o conceito de “escola de tempo integral” surgiu no começo do século XX em meio ao encurtamento da jornada escolar e à disseminação dos turnos escolares no contexto brasileiro. É, portanto, um conceito de escola que traz como elemento central o tempo e sua ampliação. (2021, p. 7)

Ainda de acordo com Parente (2021) passou-se a defender que mais tempo de escola poderia gerar mais oportunidades educativas aos alunos. Desde então passou-se a ter escolas com jornadas parcial e/ou integral, o que remete a distintas configurações em relação ao tipo de jornada, tipo de atividade, espaços e agentes educativos.

No quadro 7 apresentamos as legislações que se relacionam à escola de tempo integral, no estado do Pará.

Quadro 7: Documentos relacionados à Escola de Tempo Integral no Estado do Pará

Documento	Dispõe
Plano Estadual de Educação (PEE-PA) 2015	Sobre diretrizes, metas e estratégias educacionais para o estado.
Resolução Normativa nº 002/2012 – GS/ SEDUC/ nº 372265	Sobre o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral.
Resolução Normativa nº 003/2012 – GS/ SEDUC/ nº de publicação 372269	Sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.
Pacto pela educação no Pará	Sobre a melhoria da qualidade da educação básica do estado do Pará.
Plano de Educação Integral para a Rede Estadual de Ensino do Pará – Secretaria Adjunta de Ensino/Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (2014).	Sobre diretrizes, objetivos e metas do Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Pará.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Sousa (2019); Costa (2015).

Na análise situacional da educação paraense em relação à meta seis do (PEE (PA)), que assemelha-se a mesma meta do PNE nacional que dispõe da oferta da educação em tempo integral, pontua-se os desafios inerentes ao processo formativo, destacando-se a necessidade de avançar nas propostas exequíveis à realidade sociocultural, configurando-se então a educação integral como um espaço significativo na construção de sujeitos, que sejam capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo o outro em suas diferenças, mediante o exercício da convivência com tolerância.

Destaca-se ainda que a meta 6 do (PEE (PA)), coaduna-se com a Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, onde a ampliação da jornada escolar é pauta do artigo 12, expressando a responsabilidade dos sistemas educacionais em definir programas de escolas de tempo integral, em regime parcial ou integral.

A referida norma, agora amplamente consolidada pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais de Educação preconiza que a proposta educacional da educação integral deverá promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (PARÁ, 2015, p. 17).

De acordo com o sítio virtual do Observatório do PNE, a porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará, apresentou uma crescente no período de 2011 a 2015 tendo atingido o maior percentual no ano de 2015 conforme vemos no quadro 8, quando ocorre decréscimo desse percentual até o ano de 2019.

Quadro 8: Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral no estado do Pará (2011-2019)

META 6. A: Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
5%	8%	15%	25%	30%	10%	19%	16%	14%

Fonte: Observatório do PNE⁶.

Já os dados relacionados às escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral giram em torno de 29% para o estado paraense, conforme quadro adiante.

6 Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Quadro 9: Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral no estado do Pará (2011-2019)

Escolas da educação básica por quantidade de alunos matriculados em tempo integral no estado do Pará								
Brasil (estimativa)								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
14%	16%	19%	20%	20%	17%	20%	19%	18%
Estado do Pará (estimativa)								
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
15%	21%	24%	25%	25%	22%	25%	28%	29%

Fonte: Observatório do PNE, s.d.

O indicador mostra a quantidade de escolas da educação básica de cada localidade pela proporção de suas matrículas feitas em período integral. Há três níveis de proporção, mais de 50 %, mais de 75 % e 100 % das matrículas e desagregação por redes.

Assim, em conformidade com Barbosa e Colares (2020) verificamos que o estado do Pará conta com legislações que amparam a oferta da educação integral em tempo integral, considerando desde o Plano Nacional de Educação atualmente em vigor até a implementação dos projetos indutores de educação integral.

As autoras apontam ainda que:

[...] os marcos existem no campo da lei, embora no campo efetivo, os programas e ações não caminham em conformidade com o instituído na legislação, entre as razões, citamos: as estruturais, as pedagógicas, as financeiras e as políticas quando ocorre descontinuidade dos programas e experiências indutoras de educação integral, quando mudam as gestões no âmbito das prefeituras municipais, por exemplo fatos que não poderiam ocorrer, pois entendemos que a educação integral é uma concepção a ser defendida em toda e qualquer escola, seja de tempo parcial ou integral. (BARBOSA; COLARES, 2020, p. 226)

Dessa forma importa destacar que a discussão em torno da Escola de Tempo Integral no contexto brasileiro perpassa pelas propostas de jornada ampliada, e no estado do Pará especificamente compreende-se que reconhecer os avanços normativos em relação a ETI implica reconhecer a trajetória da ETI na rede de ensino, como um direito

público subjetivo do educando, que deve encontrar na escola pública todas as condições objetivas para desenvolver-se plenamente, e de ser capaz de pensar criticamente acerca da sociedade na qual está inserido.

| Educação em Tempo Integral no Estado do Pará

Esse tópico traz os resultados obtidos no que concerne a categoria temática: educação em tempo integral conforme já mencionado na parte introdutória dessa produção textual.

Nesta categoria estão reunidas as produções cujo interesse principal das pesquisas se pautou em discutir aspectos de programas educacionais relacionados à educação em tempo integral, são os casos dos trabalhos de: Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020); Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2020); Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019); Gomes; Colares (2019); Menezes; Brasil (2018); Ferreira; Colares (2017). A tabela 1 apresenta as principais informações das pesquisas: ano, título, autores, revista e o Qualis parcial dos periódicos.

Tabela 1: Categoria temática: educação em tempo integral

Ano	Título	Autor(es)	Revista Estrato	Qualis
2020	Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas efetivadas em escolas públicas de Belém – PA.	OLIVEIRA, N. C. M. de; SOUZA, O. N. B. de; CORREA, I. M.; CARDOSO, C. A. Q.	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2020	A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a Educação do Campo.	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC	A4
2019	Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo.	VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Práxis Educacional	A2
2019	A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores.	GOMES, T.C.; COLARES, M. L. I. S.	Práxis Educacional	A2

Ano	Título	Autor(es)	Revista Estrato Qualis	
2018	Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral	MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S.	RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional	A4
2017	Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará.	VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H.	Educação: Teoria e Prática	A3
2017	Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação.	FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S.	Educação: Teoria e Prática	A3
Total: 7				

Fonte: as autoras (2021).

As produções elencadas possuem como denominador comum a discussão de programas indutores da educação integral em tempo integral como o PME e o PROEMI considerando perspectivas de análises diferentes e até complementares considerando este estudo.

Na tabela 2 estão relacionados os enfoques dos objetivos das produções.

Tabela 2: Enfoque dos objetivos

Autores	Objetivos
Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020)	Refletir sobre os princípios da política instituída, a gestão, organização pedagógica e efetivação nas práticas escolares.
Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2020)	Compreender a imbricação da política educacional de educação em tempo integral e Educação do Campo através da proposição do Programa Mais Educação Campo e as perspectivas para a organização dos tempos e espaços formativos.
Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019)	Diagnosticar a implementação da Educação Integral na Escola de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang em Santarém – Pará.
Gomes; Colares (2019)	Analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral no Oeste Paraense, tendo como recorte, uma escola pública estadual até o ano de 2016.
Menezes; Brasil (2018)	Discutir a participação da comunidade escolar – participação esta considerada eixo fundante da gestão democrática (BRASIL, 2015) – nos processos que envolveram a implementação do PME em uma escola da rede municipal de Belém, no estado do Pará (PA), no Brasil.
Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017)	Compreender como a política de educação em tempo integral foi implementada em cinco escolas do campo em Santarém (Pará) e de que forma esta tem influenciado no rendimento escolar dos alunos.
Ferreira; Colares (2017)	Descrever as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (Semed) desenvolveu no período de 2008 a 2014 para a implementação da educação de tempo integral.

Fonte: as autoras (2021).

Destaca-se o foco das produções em determinada política educacional, a saber, os programas indutores de educação integral (PME-PROEMI), cujo percurso inicial no país se deu em 2007, por meio do Programa Mais Educação. No Pará, esse programa começou a ser implantado a partir do ano de 2009, em municípios como Abaetetuba, Santarém, Igarapé-Miri, Oriximiná e outros conforme Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020) que também esclarecem que no ano seguinte a oferta da educação escolar em tempo integral no estado passou a contar com uma normativa, a lei n. 7.441/2010 (PEE (PA)) que dispunham sobre o plano estadual de educação, além de duas resoluções que visavam nortear a referida política.

Integrando a política de educação em tempo integral no estado, configurou-se o PROEMI a partir do ano de 2012 em alguns municípios do oeste paraense, sendo sua portaria divulgada em outubro de 2009. Importa destacar que os referidos programas se destinavam a níveis de ensino diferentes, o PME foi destinado a atender estudantes do ensino fundamental, e o PROEMI a estudantes do ensino médio.

Assim, quanto aos objetivos, apesar de serem distintos, o elo comum a estas produções reside na análise de políticas educacionais por meio de programas indutores da educação integral em tempo integral no Pará.

Quanto à metodologia dos trabalhos, observou-se que cinco produções evidenciaram realização do estudo de campo e duas pesquisas realizam estudo bibliográfico e documental. Um aspecto interessante, é que 02 artigos (GOMES; COLARES, 2019; VASCONELOS; NUNES; XIMENES-ROCHA, 2019) são produtos de uma pesquisa desenvolvida pelo PROCAD no ano de 2017, nos municípios onde a UFOPA atua, a pesquisa do PROCAD buscou mapear as experiências de educação integral em tempo integral seja no que se refere à ampliação da jornada escolar ou atividades complementares que busquem desenvolver esta política.

Santarém e Belém foram os municípios cujas produções se originaram. (As respectivas produções estão associadas às universidades e programas de pós-graduação, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)), boa parte dos autores a época da publicação estavam vinculados a grupos de pesquisa, tais como: GESTAMAZON-UFPA (Estado e Educação na Amazônia); FORMAZON-UFOPA (Formação de Professores na Amazônia Paraense); HISTEDBR-UFOPA (História, Sociedade e Educação no Brasil); NEEPHI-UNIRIO (Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral).

Pontua-se aqui a relevância dos grupos de pesquisas como propulsores no desenvolvimento de pesquisas e a inserção de seus integrantes em pesquisas desenvolvidas em rede com outros estados e instituições. As pesquisas guarda-chuvas, são um exemplo de como fomentar investigações na região, sejam elas vinculadas a iniciação científica, graduação e pós-graduação.

Para Oliveira (2018) a realização de pesquisas em redes, entre pesquisadores que somem seus esforços a uma análise mais completa, pode ser a opção mais vantajosa, auxiliando no alcance de metas e crescimento científico dos grupos envolvidos. Assim, os produtos gerados a partir de pesquisas em rede tendem a ser enriquecidos em função do compartilhamento de informações, sem contar com a possibilidade de maior circulação das produções entre os integrantes dessa rede de pesquisa, e uma possível mobilidade/intercambio de estudo é um agregador positivo.

Subcategorias surgiram após a leitura das produções, são estas: gestão democrática; escola do campo; Mais Educação Campo, Programa Mais Educação.

A ênfase nas subcategorias denota o interesse dos pesquisadores em explicitar as especificidades locais e regionais, como a educação do campo, temática presente nos estudos de Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017; 2020) e de Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2020), no qual se destaca que o campo passou a integrar a política de educação em tempo integral, por meio da criação do Mais Educação Campo constante entre as ações do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. (VASCONCELOS; XIMENES-ROCHA, 2017).

O termo Mais Educação coaduna-se com a discussão acerca da escola do campo, objeto de análise das investigações acima destacadas, onde o interesse está em apresentar uma diagnose do processo de implementação da Educação Integral em escolas de Santarém situadas no campo.

As escolas do campo investigadas desenvolveram o Programa Mais Educação e o Mais Educação Campo desvelando problemáticas na relação entre professores e voluntários do programa, na relação espaço-tempo, bem como na conexão entre as atividades pedagógicas do tempo escolar e do tempo ampliado conforme analisam Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017), tal prerrogativa é corroborada por Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019) ao assinalarem que “ainda existe

carência na questão da infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo”.

A ênfase na gestão democrática está situada em duas produções que se preocuparam em estudar o processo de implementação do PME em escolas de Belém desvelando os desafios inerentes a proposta do programa, que na perspectiva dos pesquisadores está muito aquém da atuação do Estado, cuja função pautou-se em ser parceiro passivo nesse processo, uma vez que as escolas tiveram de assumir o protagonismo no desenvolvimento das atividades e com isso por vezes limitando o processo decisório a pequenos grupos no interior da escola, embora o PME tenha contribuído para ampliar gradativamente as práticas democráticas conforme destacam Menezes; Brasil (2019, p. 137):

Todavia, a participação vem se dando de forma limitada, uma vez que se faz associar, especialmente, a alguns integrantes da administração escolar, apresentando, assim, como desafio a necessidade de envolver os diferentes segmentos educativos nas ações e decisões associadas não só ao PME, mas também a outros interesses da escola.

Oliveira, Souza, Correa e Cardoso (2020) em seus estudos revelam que as escolas investigadas no total de duas, mesmo sendo escolhidas pela Secretaria de Estado de Educação no ano de 2012 para desenvolver a política, não receberam as bases materiais, humanas e pedagógicas para tal, e dessa forma as autoras depreenderam que nestas escolas o esforço dos profissionais, a dedicação e o empenho pessoal foram os fatores que ajudaram a materializar esta política.

Os estudos que especificamente se detiveram em analisar o PME foram: Oliveira; Souza; Correa; Cardoso (2020); Vasconcelos; Nunes; Ximenes-Rocha (2019); Menezes; Brasil (2018); Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2017); Ferreira; Colares (2017), destacando-se o Mais Educação Campo nos estudos de Vasconcelos; Ximenes-Rocha (2020) como um programa voltado as especificidades da educação do campo.

Sendo a produção de Gomes; Colares (2019) a única que se deteve na análise do PROEMI em Santarém. A referida pesquisa resultou de uma pesquisa coordenada pela UFOPA e desenvolvida pelo PROCAD em 2017, cujos resultados apontam no sentido de que o PROEMI não foi assumido efetivamente pela comunidade escolar, que segundo as autoras o não comprometimento pode ter se dado em função da falta

de estrutura, de informação/formação e até mesmo participação na opção de realizar ou não os programas nas escolas. Contudo, as autoras reconhecem o esforço por parte de integrantes da escola no sentido de conhecer e desenvolver ações que ultrapassassem o limite da sala de aula, ainda que de maneira tímida.

Ferreira e Colares (2017) além de tratarem do PME evidenciam ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém (Semed) com a finalidade de implementar a educação de tempo integral. As respectivas ações da Semed consistiram na: Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010), voltadas para a educação ambiental e a valorização da cultura local; Escola de Arte (2014), com ênfase na iniciação artística configuradas como escolas de atendimento complementar. Outras iniciativas se efetivaram a partir das escolas de tempo integral, duas no total, uma localizada na zona urbana (2011) e outra no campo (2012), ambas destinadas a estudantes do ensino fundamental.

Todas as produções alinhadas nesta categoria temática apresentam uma sólida discussão teórica em relação à educação integral e de tempo integral, de forma unânime indicam a relevância das políticas educacionais instituídas no estado por meio dos programas indutores de educação integral.

Contudo, os estudos também revelam fragilidades quanto ao processo de implementação em função de aspectos: pedagógicos, estruturais, organizacionais. No caso dos programas, em especial do PME, pontua-se a necessidade de investimentos financeiros para viabilizar o desenvolvimento qualitativo do programa.

As fragilidades no campo pedagógico configuram-se pela ausência de formação e informação da compreensão das concepções de educação integral, educação de tempo integral, que norteiam os programas indutores da política de educação integral, tendo em vista que compreender a dinâmica e os objetivos das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos atores inseridos no contexto escolar é um aspecto que colabora para o comprometimento do programa pela comunidade escolar.

Na parte estrutural relacionam-se aos aspectos físicos das unidades de ensino onde os programas e atividades extracurriculares são desenvolvidos, tendo em vista que se o tempo escolar é ampliado, faz-se necessário pensar nas condições de permanência dos estudantes no interior da escola ou mesmo no seu entorno, quando da realização de atividades que contemplem visitas fora do espaço escolar, ai está

inserido a estrutura física, espaços da escola, tais como banheiro com chuveiros, espaço adequado para realização da alimentação escolar, além da própria existência da alimentação, espaço para o sono, salas climatizadas/arejadas.

As fragilidades organizacionais refletem na atuação dos gestores responsáveis pelas unidades de ensino, seu devido preparo para lidar com a equipe pedagógica, com os aspectos burocráticos de implementação dos programas, na promoção de formações/capacitações dos docentes, monitores, adequação dos espaços e tempos na organização do trabalho pedagógico além da constante reflexão crítica acerca das ações desenvolvidas no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de operacionalização dos programas indutores da educação integral em tempo integral pautou-se em contradições operacionais ao não considerar tempos e espaços adequados nas escolas, formação adequada aos monitores e professores quanto ao desenvolvimento das atividades na perspectiva de integrar as ações da escola com os objetivos do programa, que no caso do PME constituiu-se numa tentativa de indução à educação integral em função dos aspectos já mencionados.

De todo modo, as pesquisas reivindicam o direito a oferta de uma educação pública qualitativa e a presença do Estado, ao demonstrarem que há o interesse por parte da escola pública em desenvolver programas educacionais cuja finalidade não seja apenas a ampliação do tempo, mas também a oferta de atividades educativas que contribuam para o pleno desenvolvimento dos educandos.

| Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento da educação em tempo integral no estado do Pará, no período de 2010 a 2020, e, contextualizar a Escola de Tempo Integral no Pará.

As produções que integraram a categoria da educação de tempo integral centraram análise no PME e PROEMI concebidos como programas do governo federal de indução a educação integral por meio do tempo integral. Os referidos programas destinavam-se a níveis de ensino diferentes, o PME foi destinado a atender estudantes do ensino fundamental, e o PROEMI a estudantes do ensino médio.

As produções alinhadas nesta categoria temática apresentaram uma sólida discussão teórica em relação à educação integral e de tempo integral, e sinalizam para a relevância das políticas educacionais instituídas no estado por meio dos programas indutores de educação integral.

Contudo, os estudos também revelam fragilidades quanto ao processo de implementação em função de diversos aspectos: pedagógicos, estruturais, organizacionais. No caso dos programas, em especial do PME, pontua-se a necessidade de investimentos financeiros para viabilizar o desenvolvimento qualitativo do programa.

Além disso, as diferentes perspectivas apontadas pelos pesquisadores demonstra que a oferta da educação em tempo integral no estado sinalizou o interesse por parte dos educadores em cumprir com o disposto no aparato legal conforme estabelecido no atual plano nacional de educação que dispõe da ampliação gradativa da oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas, embora devamos salientar que Aguiar (2016) detectou uma visão assistencialista presente no PNE anterior que estabeleceu a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, enquanto os pais estão trabalhando, o que nos permite inferir que essa política educacional tem sido tratada no contexto da escola pública brasileira como uma política compensatória residindo aí possivelmente a justificativa de ausência por parte do Estado.

A análise das produções mapeadas nos permite inferir a importância das redes de pesquisa que agregam pesquisadores da graduação, pós-graduação e docentes de diversas instituições cujo interesse consiste na produção do conhecimento por meio do fomento a produção local, regional, nacional.

Faz-se necessário destacar que a pesquisa realizada considerou o contexto da experiência da escola de tempo integral no estado do Pará a partir de uma delimitação específica, cujos critérios de escolha dos artigos, nos permitem apontar os limites das análises empreendidas no corpo dessa produção textual, assim, há a necessidade da realização de novos estudos que abarquem outras produções que permitam até mesmo um estudo comparativo entre a realidade de diferentes estados brasileiros no contexto da escola pública de tempo integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. A experiência da Escola de Tempo Integral (ETI) no estado do Pará: análise dos marcos normativos. *In*: RIBEIRO, Diovane de César Resende (org.). Educação Integral e o território: diálogos possíveis. SEMINÁRIO MINEIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (III SEMEI), 3., 2020. Uberaba (MG). **Anais [...]** Minas Gerais: Uberaba, 2020. v. 3. p. 220-227.

COSTA, C. N. da. **O projeto de escola de tempo integral no Pará**: o caso da Escola Miriti. 2015. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro (SP), v. 27, n. 56, p. 457-474, set.-dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p457-474> Acesso em: set. 2020.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4675>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores Educacionais 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 14, maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MENEZES, J. S. da S.; BRASIL, R. S. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 137-158, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10787>. Acesso em: out. 2020.

OLIVEIRA, E. H. C. Redes de colaboração em pesquisa e intercâmbio de conhecimento científico. **Rev Pan-Amaz Saude**, Ananindeua, v. 9, n. 4, p. 7-9, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5123/s2176-62232018000400001>. Acesso em: 06 abr. 2020.

OLIVEIRA, T. L. M. M. **Educação Integral**: análise da implementação das políticas educacionais para cumprimento da Meta 6 do PME de Santarém (PA). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação Santarém, Pará, 2019. 157p.

SOUZA, O. N. B. de; SOUZA, O. N. B. de; CORREA, I. M.; CARDOSO, C. A. Q. Experimentações escolares da política de educação integral e(m) Tempo Integral: uma análise das práticas

efetivadas em escolas públicas de Belém - PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10868, 4 dez. 2020.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015.

PASSOS, E.; SOUZA, M. de F. M. de. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL TRADUZIDA NOS PME E PNME a qualidade do ensino em questão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020199, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1614>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PARENTE, C. da M. D. POLÍTICAS PÚBLICAS: possibilidades e potencialidades da educação integral. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020180, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1755>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUSA, E. C. de V. T. **Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém (PA). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333>. Acesso em: out. 2020.

VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H. Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém-Pará. **Educação: teoria e prática**, v. 27, p. 475- 492, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11953>. Acesso em: out. 2020.

VASCONCELOS, M. O.; NUNES, M. C. X. M.; XIMENES-ROCHA, S. H. Educação integral de tempo integral: diagnóstico da implantação em escola do campo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 337-357, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5058>. Acesso em: set. 2020.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA POLÍTICA VOLTADA À QUALIFICAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Jorge Alberto Lago Fonseca – IFFarroupilha¹
Flávia Obino Corrêa Werle – Unisinos²

Introdução

Este texto é o recorte de uma pesquisa que teve como foco discutir os Programas Mais Educação,³ Jornada Estendida e Jornada Ampliada,⁴ como políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. O primeiro aconteceu no Brasil, desde 2007, e os dois últimos na Argentina, na Província de

1 Doutor em Educação pela Unisinos. E-mail: jorgelagofonseca@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993) e pós-doutorado pela Universidade do Minho, Portugal (2003). E-mail: flaviaw2015@gmail.com

3 O Mais Educação foi criado em 2007, pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10, tinha como objetivo não só ampliar a jornada escolar, mas garantir que esse tempo a mais na escola fosse de fato voltado para as melhorias na aprendizagem. Em 2016, o programa foi descontinuado e substituído pelo Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n. 17/2017, que tinha foco prioritário o reforço de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, desde 2019, não recebeu mais repasses para a sua manutenção

4 A Lei Nacional de Educação (LEN) 26.206, sancionada em 2006, estabelece em seu artigo n. 28 que “as escolas primárias serão de jornada estendida ou completa de forma a assegurar a consecução dos objetivos fixados para este nível (primário). Em 2005, a Lei de Financiamento Educacional da Argentina estabeleceu que a jornada estendida ou integral deveria atingir pelo menos 30 % dos alunos do ensino fundamental. Um ano depois, a Lei Nacional de Educação determinou que a abrangência dessa extensão fosse universal, ou seja, abranger 100 % dos alunos. Entre 2005 e este 2022, passaram-se 17 anos: nem metade do piso estabelecido pela lei naquela época foi atingido. Reportagem publicada, em 21 de abril de 2022, no *Jornal el Diario Ar*, destaca que a jornada estendida ou integral: atinge apenas 14,1 % dos alunos do ensino fundamental



Córdoba, desde 2010. É possível adiantar que os três programas objetivam a qualificação do ensino na escola pública. Buscamos em alguns teóricos e legislações o que se entende por qualidade da educação, visto que este termo assume um caráter polissêmico, podendo variar, de acordo com o tempo, ou, de acordo com determinados governos, no que tange a ampliação do tempo escolar. A pesquisa foi realizada de 2011 a 2014, com um período de três meses de mobilidade acadêmica na Província de Córdoba, Argentina, Universidade Nacional de Córdoba (UNC). Sendo assim, houve coleta de dados no Rio Grande do Sul, Brasil, e em Córdoba, Argentina.

A pesquisa resultou na tese intitulada *Ampliação do tempo escolar: estudo comparado entre Brasil e Argentina*, apresentada ao PPGE da Unisinos (RS) em 2014, tendo como orientadora a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle e submetida à banca avaliadora, composta pelo Dr. Luis Enrique Aguilar (Unicamp), Dr.^a Estela Maria Miranda (UNC – Universidade Nacional de Córdoba), Dr.^a Berenice Corsetti e a Dr.^a Beatriz Fischer (Unisinos).

O objetivo principal do estudo foi analisar as políticas educacionais desenvolvidas no Rio Grande do Sul e na Província de Córdoba, considerando a contribuição do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada desenvolvidos na Província de Córdoba. No presente texto, propomos os seguintes objetivos: discutir a temática da qualidade da educação sob diferentes perspectivas; analisar as contribuições da educação integral e em tempo integral como uma forma de melhorar a qualidade do ensino; identificar os envolvidos no Programa Mais Educação, na Jornada Estendida e na Jornada Ampliada; e por fim, discutir o papel de cada sujeito nos Programas abordados, porém este recorte

Muitos projetos, programas, experiências chegam à escola, mas poucos permanecem ou deixam marcas. Percebemos que os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada, são experiências que deixaram marcas, como formas de ampliar o tempo na escola e oferecer, mesmo que de forma ainda deficitária ou limitada, uma educação integral aos estudantes que vivem, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

Essas constatações são frutos da fala dos estudantes, professores, oficinheiros e gestores, ouvidos durante a realização da pesquisa. Cada um dos envolvidos colabora da melhor forma possível para que os programas tenham êxito, e atinjam os objetivos propostos. Diante disso, buscamos em Stephen Ball compreender o ciclo de políticas, para dar sustentação teórica a essa discussão proposta.

| O Ciclo de Políticas para discutir políticas educacionais

Stephen Ball (2009), em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e à Maria Inês Marcondes, destaca que o ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, sem a intenção de descrevê-las, mas sim, de pensar as políticas e saber como elas são elaboradas. Para o autor, há pelo menos três elementos no ciclo de políticas: o contexto da inserção de interesses no debate político, o contexto da formulação da política e o contexto da prática. Interessamos, aqui, discutir o contexto da prática, entender como esses programas acontecem efetivamente. Usando, ainda, as palavras de Ball (2009), ele salienta que as políticas educacionais são escritas com relação às melhores escolas possíveis, com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. Entretanto, é no contexto da prática que a política educacional acontece efetivamente, sendo, ressignificada pelos atores que compõem a escola. Importante destacar que os contextos variam, até em um mesmo sistema educacional pois, internamente, cada um apresenta variações entre suas escolas frente ao que, reafirmamos que nos contextos da prática, ou seja, o campo das políticas é um espaço de constantes disputas.

Ball (2009), ao ser provocado em relação às histórias de vida dos professores relacionadas à escola e ao currículo, diz que as experiências trazidas por eles para o processo de ressignificação das políticas, podem ser usadas ou não, isso vai depender da experiência de cada um, pois é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que, as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Por exemplo, uma escola com recursos, dinheiro, professores experientes, alunos participativos a atuação docente diferencia-se, pois se tem o espaço “ideal”, já em situações em que os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores com poucas experiências, isso diferencia todo o processo, tornando-o muitas vezes mais lento.

Os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada, como políticas educacionais, estavam, enquanto existiam, inseridos nestas múltiplas realidades, de alunos com dificuldade de aprendizagem, recursos insuficientes, instalações precárias, e uma mescla de professores, alguns com muitas experiências, outros com pouca,

ou nada, principalmente, em relação aos *oficineiros*⁵ que fazem parte do Mais Educação, em que alguns estão experienciando ser professores pela primeira vez. Esta pesquisa realizada no período de 2011 a 2014, demonstra, entretanto, que mesmo com as dificuldades postas no cotidiano escolar, os Programas foram importantes para o desenvolvimento dos estudantes, tanto cognitivamente, como na forma de ser e conviver.

Para Mainardes (2007) as pesquisas sobre implementação de políticas têm indicado que muitas políticas e reformas, delineadas para melhorar a qualidade da educação, têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula. Complementa ainda, salientando que há um distanciamento entre intenções das políticas e a implementação destas nas escolas, pois muitos estudos consideram-nas como não problemáticas, e as escolas e os professores como resistentes a mudanças. Esse é um discurso assumido por parte de alguns pesquisadores, e até mesmo, por parte de alguns professores, mas a pesquisa aqui discutida apontou para outra direção, foram ouvidas pessoas que estão preocupadas em garantir uma educação de qualidade, mesmo que, por vezes, temerosos, com as dificuldades que encontram durante as suas trajetórias, pela descontinuidade das políticas públicas.⁶

Mainardes (2007) aponta o ciclo de políticas como uma possibilidade de entender os processos de implementação das políticas educacionais, esta abordagem adota uma orientação pós-estruturalista pois ela:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2007, p. 27)

5 Denominação dada aos voluntários que participavam do Programa Mais Educação e do Novo Mais Educação, pois desenvolviam oficinas, eles recebiam uma bolsa pelas atividades, que variavam de acordo com a demanda existente e a exigências do Programa

6 É possível afirmar que há uma descontinuidade nas políticas voltadas a ampliação do tempo escolar, desde as Escolas Parques de Anísio Teixeira, Cieps, Ciacs, Caics, Mais Educação, Novo Mais Educação, restringindo-se de forma precária a políticas de governo.

Esta citação de Mainardes (2007) justifica a escolha pelo ciclo de políticas para discutir os programas propostos como ações para melhorar a qualidade da educação. Brasil e Argentina duas realidades educacionais aparentemente diferentes, mas com muitas semelhanças no interior da escola pública.

Realizei uma missão de estudos na Argentina⁷ que possibilitou perceber as semelhanças da escola pública argentina com a escola pública brasileira, semelhanças que transcendem as estruturas físicas, particularidades que tornam a escola pública singular, pela diversidade que abriga.

| A perspectiva do Ciclo de Políticas e o Programa Mais Educação

Buscamos em Stephen Ball, Bowe e Mainardes, através do ciclo de políticas, a fundamentação para discutir o *Programa Mais Educação*, comparando-o com a *Jornada Estendida e Jornada Ampliada*. Sendo assim, usaremos como uma ferramenta⁸ para analisá-los no contexto da prática, momento em que a política poderá efetivar-se ou não. Uma vez que ela passa por várias instâncias até consolidar-se na escola, e cada escola dá um sentido diferente à política.

Falar em políticas educacionais torna-se algo polêmico e complexo, pois envolve diferentes conceituações. Mainardes (2006) propõe que busquemos em Stephen Ball e Richard Bowe a abordagem sobre o ciclo de políticas, no sentido de realizar uma análise crítica da trajetória das políticas educacionais no Brasil, tendo em vista a sua flexibilidade. O ciclo de políticas citado por Mainardes (2006) proposto por Ball e Bowe é constituído por cinco contextos: influência, produção, prática, resultados e estratégias.

Stephen Ball em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, em 2007, ocasião em que os entrevistadores

7 Universidade Nacional de Córdoba. Província de Córdoba (UNC), cidade de Córdoba, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Estela Maria Miranda, coordenadora do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre Políticas Educacionais.

8 Expressão utilizada por Miranda (2014): Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach).

participavam da Reunião Anual da *British Educational Research Association (Bera)* – Associação Britânica de Pesquisa Educacional – realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, e publicada na Revista Educ. Soc., Campinas, 2009, destaca que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas, mas sim, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação ou encenação (enactment)*.

O contexto de influência é onde acontecem as negociações, os discursos são construídos, como no caso aqui discutido, o que é ser educado, o que é qualidade. Miranda reitera: atuam neste contexto as redes sociais, os partidos políticos, do governo e do legislativo, com o intuito de legitimar o discurso,

“El tipo de discurso puede servir a veces para dar apoyo o bien ser desafiado por amplios reclamos de influencia en las arenas públicas de acción, particularmente en y a través de los médios massivos de comunicación”. (MIRANDA, 2011, p. 111)

Miranda (2011) destaca, ainda, que este contexto constituiu um campo de poder/conhecimento, em que o objeto da política e a política em si é formada através de um processo de múltiplos aspectos, indefinido, fragmentado, diverso e aleatório; um campo de luta — luta para ser escutado — e algumas vozes tem o *privilegio* de serem escutadas. Podemos citar ainda, Lessard e Carpentier (2016, p. 99. Grifos do autores) na análise de políticas quando destacam que

[...] elas incorporam vontade, pretensões, direitos ou reivindicações de falar com autoridade sobre uma área de práticas sociais, legitimar e iniciar práticas novas ali ou restaurar outras antigas, além de privilegiarem certas visões e interesses específicos.

O *Programa Mais Educação* (2007-2016) trazia a intersetorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Tratava-se de uma articulação entre os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional

da Juventude da Presidência da República⁹ com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustentava o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009a, p. 24).

A especificidade da criação do Programa, pela sua intersectorialidade nos leva a acreditar, que o contexto da influência, representou um campo de negociações, para que todos os ministérios tivessem vez e voz, e pudessem contemplar as suas demandas na proposição de atividades a serem desenvolvidas pelas escolas, assim, eles não participam somente com o apoio financeiro, mas demandam ações a serem desenvolvidas.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 257) o contexto de influência é o território em que são hegemonzados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia.

Convém destacar que é no contexto da influência que estão contemplados os discursos internacionais. Ao analisar as políticas educacionais na perspectiva do contexto da influência é preciso considerar os discursos dos organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação

9 Destaca-se que o Programa Mais Educação, criado em 2007, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad. A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) foi criada por sugestão de um Grupo Interministerial, implementado em 2004 para fazer um diagnóstico da juventude brasileira e dos programas do governo federal destinados a esse público. Sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Grupo, que reuniu representantes de 19 Ministérios, recomendou a criação da Secretaria, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituídos em 30 de junho de 2005 pela Lei n. 11.129. Cabia à SNJ a tarefa de formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para as políticas juvenis. Hoje está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, desde 2019.

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), entre outros, que interferem diretamente na construção de políticas nacionais e locais, definindo os conceitos de educação, qualidade, inclusão etc.

O segundo contexto é o da produção do texto, ele possui uma relação simbiótica com o contexto da influência, porém de forma complexa:

O contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Os textos finais são resultados de embates políticos, ideologias distintas, a produção final é resultado de negociações muitas vezes de caráter político-partidário.

Miranda (2011) ao citar Ball (2002b) destaca que um contexto da produção do texto político é aberto no qual as políticas são escritas, as ideias (discursos) são traduzidas, discutidas e sujeitas a diferentes interpretações e reinterpretações, e também resistências. Os textos são o produto de compromissos, de múltiplas influências e agendas, podemos dizer que é o processo de negociação entre os envolvidos na construção das políticas. Miranda (2011) complementa ainda que há ações não planejadas, negociações e oportunismos dentro do Estado, no processo de formulação da política, no momento da influência inicial, a micropolítica e a formulação legislativa, no processo parlamentar, e na política e micropolítica da articulação entre grupos de interesses, que por vezes são distintos, e representam diferentes classes. Para Lopes e Macedo (2011):

O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso. Além da bricolagem interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 259. Grifos)

É nesse contexto que é criado o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. A Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 é assinada pelo Ministro de Estado da Educação, Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministro de Estado do Esporte e o Ministro de Estado da Cultura.

Através das justificativas são criados os objetivos, a forma como o programa deveria ser executado, através de uma integração entre os ministérios envolvidos, as atribuições dos integrantes do Programa, e, com isso evidencia-se o poder de negociação entre cada ente participante.

Por vezes, uma política passa a ser identificada com um ator do governo, como por exemplo, ministro ou secretário de Estado, que para ressignificar a política, às vezes precisa alterar a pessoa que está ocupando o cargo, a partir daí, novas definições ou interpretações podem incorporar o significado da política em questão:

[...] aspecto importante que da cuenta de la complejidad de los análisis de estos procesos es reconocer que “las políticas (policies) mueven y cambian sus significados en las arenas de la Política (politics), cambian las representaciones y también los intérpretes claves (ministros, secretários de estado, etc.)”. Aunque las políticas son promovidas por el Estado en respuesta a problemas o temas que son instalados en la agenda pública, esos problemas cambian, los propósitos y las restricciones que se producen por la intervención de diferentes actores e intereses que generan diferentes interpretaciones de la política. (MIRANDA, 2011, p. 113)

Numa sociedade em constante movimentação, as necessidades da população mudam, e, com isso, se faz necessário pensar novas políticas, ou seja, as políticas não são estanques, servem por um determinado tempo. Nesta perspectiva, podemos pensar o Programa Mais Educação, criado como uma alternativa de ofertar educação integral às escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público. Assim, essa política deixaria de existir e/ou seria reformulada quando os seus objetivos fossem alcançados.

Já no contexto da prática, a política está sujeita a interpretações e reinterpretções. Na, escola os profissionais podem ressignifiá-las, ou até mesmo modificá-las,

“Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, 53).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball sustenta a ideia de que as políticas não são implementadas, ele rejeita totalmente essa concepção, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta, resultando um uso descuidado do verbo, o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de **atuação**, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios — acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305. Grifo autor)

Mainardes (2006) ao destacar que as interpretações, e reinterpretações de uma política pela comunidade escolar podem resultar em mudanças e transformações significativas em uma política educacional. Portanto, a partir de Bowe *et al.* (1992), também, alerta-nos que essas políticas são interpretadas, reinterpresas e recriadas:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes

serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53)

Nesta pesquisa, dá-se ênfase para o contexto da prática, pois é o momento em que a política está sujeita a interpretações e reinterpretações pela comunidade escolar, e aborda-se as políticas que levaram a criação do Programa Mais Educação, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, confrontando com o entendimento dos gestores, professores, pais e alunos.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa (2011-2014) analisamos de que forma o Programa Mais Educação possibilitou o enfrentamento das desigualdades educacionais, como se deu a articulação do Programa com o ensino formal, e, por fim, se a política do Programa Mais Educação contribuiu para a qualidade da educação das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul:

Lo que los maestros y profesores piensan tiene fuerte implicaciones en la puesta en práctica de la política. Esa puesta en prácticas acumuladas en las culturas institucionales y del sistema operan en las reinterpretaciones, de modo que pueden presentarse cambios y transformaciones significativas en la política original. (MIRANDA, 2011, p. 115)

Para Lopes e Macedo (2011) a discussão do contexto da prática traz a noção de poder — como interno às demais relações — para a representação, redefinindo as interpenetrações, pois Ball (1994) define a política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso, as autoras complementam ainda dizendo que Ball (1994, p. 21) defende ser preciso compreender como a política “exercita o poder pela produção da “verdade” e do “conhecimento” como discursos, neste contexto Ball assume formulações foucaultianas sobre discurso.

Nesse sentido, Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) destaca que o contexto dos resultados é uma extensão do contexto da prática, pois os resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática, complementa ainda, que os resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem,

dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Ou seja, eles estão intimamente relacionados, os contextos podem estar inseridos um no outro, assim, dentro do contexto da prática, poderia ter também o contexto da influência, e o contexto da produção de texto. Podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Por isso denominado ciclo contínuo de políticas. Ou seja, um contexto sobrepõe o outro, assim julgamos o contexto da prática o momento em que a política se efetiva ou não, dependendo da forma como ela chega e como é vista, ressignificada.

É no contexto dos resultados que estão presentes as ideias de justiça, igualdade e liberdade individual, pois as políticas representam um efeito na sociedade, e podem acarretar mudanças na escola, poderíamos analisar aqui o impacto das políticas nos currículos, na avaliação ou na organização escolar. Ao analisar (2011-2014) o contexto da prática estará intrinsecamente relacionado, pois é nosso objetivo discutir o impacto do Programa Mais Educação na educação formal, ou seja, como ele está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, conforme, a sua proposição.

Para Miranda (2011), as políticas têm efeitos e não simplesmente resultados, por isso necessitam ser analisadas de acordo com os seus impactos, relacionando as origens do discurso, e as intenções que perseguem, as racionalidades que subjazem, e as interações com as desigualdades existentes, e as formas de injustiça social e educativa.

A tarefa do pesquisador crítico de políticas consiste em examinar a ordem moral e as reformas, aplicando dispositivos interpretativos para identificar o impacto delas sobre as desigualdades existentes, atendendo a articulação entre macro e micro contextos. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) destacam que a dimensão micro, em relação à articulação macro e micropolítica, nem sempre tem sido desenvolvida, por mais que estejamos conscientes dos imbricamentos entre os contextos, as autoras denominam de eclipsamento, do contexto da influência, nas políticas analisadas, ainda que ele sempre aparece recontextualizado nos contextos de produção de texto e da prática.

Para Ozga (2000) a investigação sobre políticas tem potencial de contribuir de três formas, primeiramente pode chamar a atenção e desafiar as concepções tomadas como certas dominantes, as quais estão na base das políticas educacionais. Em seguida, pode explorar como

é que as injustiças e desigualdades se produzem, se reproduzem e se mantêm, de modo a entendermos melhor como é que esses processos podem ser desafiados. E, por último, a investigação pode proporcionar alguma clarificação sobre as injustiças e desigualdades que possam apresentar-se aos educadores que se empenham nas mudanças e ajudar a desafiar algumas afirmações de senso comum relativas à atração e à racionalidade das lógicas oficiais de resultados e indicadores.

E por fim, o contexto da estratégia política tem a preocupação com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, sendo necessária a identificação do conjunto de atividades sociais e políticas. Miranda (2011) salienta que este contexto pode ser interpretado como uma dimensão transversal que a análise política necessita para recuperar, pois a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais, que os atores põem em funcionamento durante a sua participação, é um jogo de diferentes momentos e trajetória política.

Sobre os dois últimos contextos Ball diz que não é útil separá-los, e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente, pois os resultados são uma extensão da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Trouxemos o ciclo de políticas apresentado por Mainardes (2006) no sentido de entender como a construção das políticas acontece efetivamente. O professor muitas vezes acaba recebendo o produto final de uma política, a sua influência se dará no contexto da prática. Lopes e Macedo (2011) destacam que apesar de o ciclo de políticas nem sempre conseguir superar os estudos das políticas, esse método é um importante recurso heurístico, pois possibilita pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática, assim auxiliando a fugir de certos binarismos — como proposta e prática, prescrição e implementação — muito comum nos estudos de políticas curriculares, possibilitando ao pesquisador em políticas lê-las como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos.

Ozga (2000) defende a ideia de que a política não pode ser entendida como algo que diz respeito somente ao aparelho governamental, órgão responsável pela elaboração de políticas, mas é preciso entender a política como um campo de negociações, contestações e lutas entre grupos rivais, como processo mais do que produto.

Para Ozga (2000) não existe uma única e irrefutável definição de “política”. Este termo é entendido de diversos modos, dependendo da perspectiva do investigador. Para a autora há algumas pessoas que encaram a política como as ações de um determinado governo que visam à execução de determinados objetivos. Sua posição, entretanto, é mais abrangente, pois a política pode ser vista como um processo mais do que um produto, envolvendo negociações, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial das legislações (OZGA, 2000).

A política estabelece limites e possibilidades de acordo com o contexto que está sendo discutido. Quando, por exemplo, o município demanda as suas prioridades pensando no bem comum, supera a individualidade e garante espaço para todos os cidadãos. Para Aristóteles (2011), a política é superior à ética, pois ela deve pensar o bem comum. É possível comprovar esta afirmação com as palavras de Marilena Chauí (2002, p. 462):

A política, diz o filósofo, orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autárquico na polis, e orienta também as ciências produtivas ou as artes, pois somente a Cidade diz o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. A política é, assim, aquela ciência prática cujo fim é “o bem propriamente humano” e esse fim é o bem comum.

Chauí (2002) destaca três teses de Aristóteles que permanecem na tradição do pensamento político: o *Estado justo ou perfeito* é uma comunidade uma indivisa; a finalidade do *Estado* é o *bem comum* e, por último, os *governantes* devem ser *virtuosos* porque são espelhos para os governados, que os imitam; seus vícios, por isso, corrompem os governados e destroem o Estado.

Pensar, na atualidade, um Estado indiviso, em que a diversidade de ideias é muito grande, em que o interesse pessoal supera o bem comum, parece ser utópico, mas talvez esteja aqui o maior desafio da política, buscar uma unidade em prol do interesse comum.

Esta parte do texto teve a preocupação de situar a discussão sobre políticas educacionais e o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball como um método de pesquisa, reforçando que nossa pesquisa se deu no contexto da prática, mas por vezes se fará necessário transitar pelos outros contextos, pois como caracteriza Ball eles estão “aninhados” uns dentro dos outros.

| As políticas educacionais no contexto escolar

Interessa-nos discutir as políticas educacionais com o objetivo de perceber como elas se dão efetivamente no contexto escolar e se realmente são necessárias. A organização da escola, muitas vezes, quando não é ressignificada, é reflexo das políticas, principalmente, quando tratamos sobre a qualidade da educação. O conceito pode variar de acordo com o interesse econômico, político ou social. Aqui, vamos analisar o Programa Mais Educação, por ser uma política do Governo Federal, que intencionava a ser aperfeiçoada e transformar-se em uma política de Estado, com enfoque na ampliação dos tempos e dos espaços escolares na perspectiva de uma educação de qualidade.

A nossa intenção não é fazer uma discussão em torno da conjuntura política, porém, discutir o Programa Mais Educação como uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul e a comparação com Córdoba.

A prática da política estabelece formas de viver e conviver em sociedade. Para Marques (2006), o homem se constitui pela ação da palavra, pela reflexão, pelo debate livre e democrático, também por sua atuação efetiva no e através de seu mundo. Portanto, palavra e ação estão intrinsecamente relacionadas. Chauí (2002) vai a Aristóteles para nos esclarecer o sentido da linguagem:

[...] como explica Aristóteles, “a natureza nada fez em vão” e se deu ao homem a linguagem não foi apenas para comunicar sentimentos de prazer e dor (como a maioria dos animais), mas para exprimir em comum a percepção do bom e do mau, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, ou seja, para exprimir em comum a percepção dos valores. (CHAUÍ, 2002, p. B464)

Esses valores estão expressos na construção de políticas. Interessa-nos discutir o papel das políticas educacionais no contexto escolar. Como afirmamos anteriormente, a escola é um espaço marcado por diversidades, e, nela estão presentes diferentes pessoas, com interesses múltiplos, cada um destes sujeitos manifesta as suas vontades de acordo com a sua necessidade, física, social, econômica, cultural ou de gênero. Nesse sentido, as políticas representam uma forma de garantir espaço para os diferentes sujeitos. Para Ozga (2000, p. 22):

Os professores também são construtores de política: influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal na arena das relações professor-aluno.

Dar sentido e forma à escola, na actualidade, representa um desafio, pois é impossível pensá-la isoladamente, ela está inserida em um contexto social, económico e cultural, e isto representa um dinamismo nas suas funções, e, também, nas suas relações com o seu entorno, e com as pessoas que fazem parte dela. Assim podemos dizer que, com auxílio de Chauí (2002) que:

O homem é um animal político ou naturalmente político porque é um ser carente e imperfeito que necessita de coisas (para desejar) e de outros (para se reunir), buscando a comunidade como o lugar em que, com seus semelhantes, alcance a completude. (CHAUÍ, 2002, p. 464)

De acordo com Santos (2012), o significado de política educacional corresponde a toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (tanto individual, como coletivo) e, por meio desta intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (não necessariamente de forma direta, pode ser indiretamente) determinado projeto político visando a atingir determinado grupo social.

Oliveira (2007) ao discutir a universalização do ensino fundamental e o desafio da qualidade, faz uma análise histórica desse processo, considerando os pontos positivos na evolução das políticas públicas de acesso ao ensino fundamental. Conforme o autor, se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma pelos quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Mas, existem peculiaridades em cada formação social e nas condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional, elementos esses que se tornam determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e quais permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais. Ou seja, não há uma apropriação pela comunidade, assim, existe uma dificuldade para torná-lo uma política de Estado.

Não há política neutra, sempre há uma intencionalidade, explícita ou implícita, ela está relacionada a um projeto que a fundamenta. Para Santos (2012), toda a política pode ser analisada a partir de dois componentes: o texto e o contexto. Para destacar esta ideia, buscamos em Mainardes (2011) uma discussão a partir de Ball, sobre a conceituação de políticas e como elas estão representadas:

A conceituação de políticas como texto baseia-se na teoria literária, que entende que as políticas como representações codificadas de maneira complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (MAINARDES, 2011, p. 157)

Santos (2012) complementa que toda a política educacional é um evento com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Cada dimensão terá uma ênfase diferente, de acordo com a intencionalidade desejada, e o tipo de política que será proposta. Elas estão sempre relacionadas a uma dessas dimensões, e será concretizada no espaço escolar. Miranda (2011, p. 106- 107) também nos leva a refletir sobre a conceituação de políticas, com a seguinte afirmativa:

Acerca de la pregunta “Qué es la política?” retoma la clásica distinción entre Política (com mayúscula), como la política “formal y legislativa” y políticas (com minúscula) que “anunciadas” a través de la legislación son reelaboradas/formuladas, reproducidas y reabajadas en múltiples instancias institucionales y diferentes formatos como informes, discursos, agendas em diferentes niveles de gobierno, institucionales, etc.

Entendemos que nem sempre essas dimensões são explicitadas, principalmente, quando a intenção é administrativa ou financeira, usa-se a dimensão educacional/pedagógica para atingir os fins implícitos. Quando falamos, por exemplo, em taxas de aprovação/reprovação, explicitamente estamos discutindo uma questão educacional/pedagógica, porém a questão financeira permeia o debate, pois cada reprovação representa um gasto dobrado que o Estado terá com os estudantes.

Nesse sentido, discutir políticas educacionais torna-se altamente relevante, uma vez que possibilita entender como alguns programas não se efetivam como políticas educacionais de Estado, ficando à deriva dos programas de governo ou de partidos políticos.

| Considerações Finais

Conforme o objetivo proposto do estudo, realizado no período de 2011 a 2014, de analisar as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, Rio Grande do Sul, e Argentina, Província de Córdoba, e a contribuição do Programa Mais Educação para qualificação da educação, assim como, os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada partindo da discussão sobre a qualidade da educação sob diferentes perspectivas; análise das contribuições da educação integral e em tempo integral como uma forma de melhorar a qualidade do ensino e, ainda, identificar os envolvidos no Programa Mais Educação, na Jornada Estendida e na Jornada Ampliada e o papel de cada sujeito nos Programas abordados.

Sendo assim, é importante destacar que a educação escolar, vista como um objeto de políticas públicas cumpre um importante papel nos processos formativos por meios de diferentes níveis de ensino, ciclos e/ou modalidades. Mesmo na educação formal, que ocorre, principalmente, nos espaços escolares, ou seja, em instituições de ensino, há variações de finalidades educacionais estabelecidas, mesmo tendo as mesmas mantenedoras. Os princípios que orientam o processo de ensino e aprendizagem podem variar de uma instituição para outra, dentro de uma mesma rede ou entre redes de escolas diferentes — municipal, estadual, federal, ou pertencente à rede privada.

Cada país, influenciado pelos organismos internacionais, por projetos de governo, acrescentando a isso a sua trajetória histórico-cultural e política, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional, podendo, mesmo assim, variar de uma região para outra, em um mesmo país, principalmente, quando pensamos o Brasil com sua dimensão territorial. Uma política educacional criada para a nação pode ser muito eficaz na região sul, mas não atender a grande demanda da região nordeste, podemos citar o caso do Programa Mais Educação, que a partir da consulta a pesquisas e referências bibliográficas, concluímos que o significado dele varia muito, de acordo,

com a característica histórico-cultural da região onde está inserido.

Nesse sentido, é importante, quando falamos em educação de qualidade para todos, pensarmos quem são “todos”. Não é suficiente estabelecer um grupo/classe, mas sim nominá-los, são mulheres, pobres, negras, em situação de vulnerabilidade social, são meninos e meninas, pobres, de escolas carentes, sem acesso à cultura, ao esporte, ao lazer em situação de vulnerabilidade social, localizados na periferia da cidade, em regiões rurais etc., sem as mínimas condições de higiene, segurança e saúde.

É inegável que nos últimos anos o acesso ao ensino obrigatório aumentou, mas com isso surgem novas demandas de atendimentos, para as quais a escola ainda não está preparada, novas exigências sociais também passam a fazer parte da pauta. Neste sentido, as concepções sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, altera-se com o tempo e com o espaço. Se num determinado momento da história, ter acesso à escola representava uma educação de qualidade, agora o que representa uma educação de qualidade é a garantia de permanência com aprendizagem significativa da criança, jovem ou adulto na escola.

É importante pensar a organização da escola, desde a sua estruturação administrativo-escolar, que passa pelas condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares, que podem expressar os resultados nas avaliações externas. Portanto, a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Política. 5. reimpr. São Paulo: Martin Claret, 2011.

BALL, Stephen J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes. **Euc. Soc.** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Educação Integral. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Brasília (DF): [s.n.], 2003.

CHAUI, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar: estudo comparado entre Brasil e Argentina**. São Leopoldo (RS): Casa Leiria, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio-ago. 2006.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Estela M. Uma “caja de herramientas” para ele análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *In*: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton A. Paciulli. **(Re)Pensar la Educación Pública – Aportes desde Argentina y Brasil**. Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, out. 2007, v. 28 n. 100, p. 661-690. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: jan. 2024.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação**. Porto : Porto, 2000.

SANTOS, Pablo Silva M. B.dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

*Diomark Pereira de Araújo¹
Edilan de Sant Ana Quaresma²*

| Introdução

Este capítulo é resultado parcial de uma dissertação de mestrado que integra a pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo como objetivo refletir sobre a organização do tempo e do espaço do Programa Mais Educação como política indutora de educação de tempo integral, apresentando os seus desafios e possibilidades para o desenvolvimento das atividades do referido programa (PME) no contexto escolar.

Para o alcance do objetivo proposto, utilizou-se metodologia qualitativa a partir da técnica de leitura e análise dos referenciais bibliográficos e documentais, por meio dos materiais oficiais tais como, decretos, portarias, cadernos de séries do Ministério de Educação, bem como,

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará-UFPA, da Rede Educanorte. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Técnico Educacional e professor de séries iniciais no Município de Itaituba-Pará.

2 Doutor em Ciências com ênfase em Estatística e Experimentação Agrônômica pela Universidade de São Paulo. Docente de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA).

documentações legais. O Programa Mais Educação é uma política do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio às atividades socioeducativas provenientes dos Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude.

A educação integral diz respeito à garantia dos domínios instrumentais de compreensão da realidade por meio da práxis social e de sua relação mais fundamental com o trabalho e a existência humana (MACHADO, 1991 *apud* COSTA; GOMES; BRASILEIRO, 2016, p. 90). Para Renucci, Mendonça e Rodrigues (2013, p. 5), “a palavra integral significa, por inteiro, completo, total, é o que se espera na formação de indivíduos em uma educação integral” (*apud* RENUCCI, MENDONÇA, RODRIGUES, 2016, p. 91). Nesse contexto:

Educação Integral, na medida em que deve atender todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida, de um ser social, que está situado em um contexto sócio histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado para as novas gerações. Essa base de educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da história da Educação Brasileira, que embora tenham seus ideais e que esses se difiram de uma para outra, compreendem que a educação integral é a que se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano Multidimensional (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016 *apud* LEITE; GUERREIRO, 2016, p. 110; SOUZA; ROSÁRIO, LIMA, 2016, p. 142-143).

Importante destacar que é com a retomada da política de Educação Integral no Brasil, que surge o Programa Mais Educação, como uma política do Governo Federal que articulada a uma política de educação em tempo integral, tem como base a oferta de atividades diversificadas no contraturno, ampliando a jornada escolar dos educandos:

O Programa Mais Educação surge como uma ação da política pública de educação integral no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da UNESCO, lançado em 2006, com dados desanimadores apesar da política de universalização do Ensino Fundamental instituída no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de

repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, de analfabetismo e sofria com altas taxas de desemprego, além dos salários baixos aos que se encontravam empregados. (GARCIA, 2013, p. 55)

É nessa conjuntura que o Programa Mais Educação surge, como reação a essa problemática, tendo como uma de suas metas, “IV - combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial” (GARCIA, 2013, p. 65-66).

O Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e atuou no ano de 2008 em 1.409 escolas, distribuídas em 25 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo 386.763 alunos. Sua implantação, para alguns governos municipais e estaduais, surge com possibilidade para contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica no país (SANTOS, 2009; SOUZA; ROSÁRIO; LIMA, 2016).

O aluno cadastrado no Programa deveria permanecer na escola por mais três horas, totalizando, sete horas de atendimento. Recebia três refeições diárias e passava, no mínimo por cinco atividades na semana durante todo o período letivo. Essas atividades eram ministradas por monitores, que deveriam ser estudantes universitários, com formação específica na área em que fosse realizar suas atividades, ou seja, o agente responsável por fomentar o diálogo dos saberes da escola com a da comunidade. Trabalhavam como voluntários, recebendo do Governo Federal uma quantia para alimentação e transporte escolar no valor de R\$ 60,00 por cada turma monitorada, sendo permitido até no máximo de cinco turmas por escola.

Nesse viés, Brasil (2012) diz que para trabalhar como monitor do PME, dava-se preferência para estudantes universitários com formação específica nas áreas desenvolvidas nas atividades propostas, e às pessoas que viviam no entorno da escola, que tinham habilidades condizentes com as oficinas ofertadas (instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc.) eram também recrutados.

Os monitores eram pagos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE/Educação Integral, que cada Unidade Executora recebia, em duas parcelas anuais.

O Programa Mais Educação surgiu com a intenção de colaborar com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de uma ação direta nas escolas com baixo rendimento

escolar. A implantação foi realizada por meio da articulação entre os entes federados, em escolas que apresentaram baixo rendimento do IDEB.

A proposta do PME foi desenvolvida por meio de atividades socioeducativas, socioculturais, no contraturno, com as diversas linguagens, artes, cultura, esporte, lazer, com a finalidade de melhorar a qualidade do aprendizado. Entretanto, para que o PME fosse concretizado como preceitua a legislação vigente era necessário a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais) para o fortalecimento dessa política de indução à educação integral.

As atividades fomentadas pelo Programa Mais Educação já estavam postas no Manual Operacional de Educação Integral, cabendo à escola escolher a que mais se adequava à sua realidade. Elas estavam organizadas em macrocampos: Ciências; História e Geografia; Letramento/Alfabetização; Línguas Estrangeiras; Matemática e Tecnologias Educacionais; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais; Atletismo; Basquete de Rua; Basquete; Corrida de Orientação; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Natação; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Yoga/Meditação e Tecnologias Educacionais; Educação em Direitos Humanos e Tecnologias Educacionais; Artesanato Popular; Banda Fanfarra; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Educação Patrimonial; Ensino Coletivo de Cordas; Escultura; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; Grafite; Hip-Hop; Leitura e Produção Textual; Mosaico; Pintura; Práticas Circenses; Teatro; Tecnologias Educacionais; Ambiente de Redes Sociais e Tecnologias Educacionais; Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos; Tecnologias Educacionais; Fotografias; Histórias em Quadernos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo e Tecnologias Educacionais; Laboratório; Feiras e Projetos Científicos; Robótica Educacional e Tecnologias Educacionais; Educação Econômica/Econômica Criativa, Tecnologias Educacionais.

Essas atividades decorrentes dos macrocampos, poderiam, segundo Aguiar (2016), ser realizadas dentro do ambiente escolar com o intuito de ampliar o tempo, espaços, dando opções de oportunidades educativas aos alunos, e deveriam estar associadas às atividades curriculares, complementando o planejamento do professor. Segundo a autora, as atividades deveriam ser informadas no Censo Escolar para garantia do recebimento do recurso por meio do FUNDEB, como descrito no Decreto n. 6.253/2007 (BRASIL, 2007).

| Marcos legais legais da Educação Integral e de Tempo Integral

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, com vista ao cumprimento do disposto no artigo 24 da Constituição Federal (BRASIL, 2014), apresenta as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV- melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sua sustentabilidade socioambiental. (Grifos nossos).

Além das diretrizes, são metas e estratégias do mesmo Plano:

[...] estimular o acesso à **educação infantil em tempo integral**, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, **de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida**; 4.17 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio **ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiências**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na redes públicas de ensino. (Grifos nossos)

Chama-se a atenção para a meta 6, que visa oferecer educação integral em, no mínimo, 50 % das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % de alunos da educação básica. A temática de educação integral está também prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990, na qual se afirma:

Art. 1.º **Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.** artigo 2.º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um ano de idade. artigo 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo **da proteção integral de que trata esta Lei**, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.** Parágrafo único: Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, religião e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Incluso pela Lei n. 13.257, de 2016). (Grifos nossos)

No artigo 4.º, observa-se que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Diante disso, a proposta de Educação Integral e de Tempo integral (PME) está efetivada na legislação vigente, destacando como as escolas públicas devem trabalhar para concretizar, na prática cotidiana, ações que possam contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

| A organização do tempo e do espaço na escola em tempo integral

A organização do tempo e do espaço na escola tem sido alvo de debate e controvérsias na atualidade. O tempo surge como um mecanismo regulador, em que as atividades serão organizadas seguindo um cronograma estabelecido para alcançar os objetivos traçados no planejamento das instituições de ensino. Somada a essa concepção de trabalho, é preciso que o espaço esteja organizado e preparado para melhor atender os alunos. Uma escola que não segue esse planejamento poderá ter problemas para executar as suas atividades no cotidiano escolar.

“O tempo, como regulador do processo de ensino-aprendizagem, marca a hora de entrada e de saída, o recreio, as atividades e tudo mais que é vivido dentro da instituição escolar. Funciona como um mecanismo de controle social de duração” (NUNES, 2011, p. 39). A educação integral pode ser realizada no tempo parcial e em tempo integral. Porém, ressalta-se que o fato de uma escola ter tempo integral, não significa que ela proporcione a educação integral. A ampliação do tempo escolar desconectado da realidade do aluno não pode ser vista como Educação Integral. Esse entendimento errôneo poderá dificultar a aprendizagem dos alunos por meio de um excesso de tempo, sem articulação com o seu desenvolvimento integral, transformando-se em malefícios, que nada contribuem para aprendizagem do aluno (NUNES, 2011).

No entanto, Pereira e Vale (2013) destacam que a ampliação do tempo contextualizando as práticas educativas à realidade dos alunos, poderá alcançar resultados positivos com a ação escolar. O tempo e o espaço, trabalhados de forma que contribuam para o aprimoramento educacional do aluno, convergem às novas oportunidades de realização da aprendizagem. Dessa forma, família, comunidade e sociedade, além do poder público, devem fazer parte da promoção de ambiente educativo amplo e seguro para o aprendiz.

Para Nunes (2011), quando se fala em Educação Integral, logo se vem à mente o comparativo ao tempo e a permanência dos educandos nas escolas, e as atividades desenvolvidas nessa proposta de trabalho. Pois pensar no processo de ensino e aprendizagem requer, também, o entendimento acerca do tempo de aprender, que assume relevância na concretização da Educação Integral. Esse entendimento se confirma nas palavras de Santos (2009, p. 33-34) como descrito a seguir:

O tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem, mas também como tempo para resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas. O oferecimento de mais refeições aos educandos também corrobora para a defesa do horário integral como importante medida para proteção dos alunos, por isso e quase todos os projetos é possível notar que os menores são atendidos com pelo menos três refeições diárias.

Diante disso, o tempo na Escola de Educação Integral além de surgir como mecanismo de regulação da aprendizagem, surge, também, como mecanismo de resolução de problemas vivenciados pelos alunos no meio social. Para Arco-Verde (2012, p. 83) a discussão temporal nas instituições de ensino revela que:

[...] as experiências sobre a expansão da jornada escolar vinculam-se à cultura da escola e sua dinâmica, pois o tempo, tido como mito representado pelos deuses, converte-se em esclarecimento com o auxílio das ciências e da tecnologia e, novamente, converte-se em mito no aprisionamento da organização do mundo moderno. A mitificação e o fetiche do tempo no sistema escolar se condicionam a própria organização do trabalho pedagógico. Entretanto, uma mudança lenta e gradual vem ocorrendo na instituição escolar na relação temporal, às continuidades e inovações surgidas, à discordância entre o que foi prescrito e o real, entre os tempos estabelecidos ou propostos e os vividos (ARCO-VERDE, 2012, p. 83).

A jornada escolar não é uma criação da contemporaneidade, pois na antiguidade o tempo era compreendido pelos deuses como uma representação da mitologia. Com o avanço da ciência e da tecnologia, essa representação passou a ter uma melhor compreensão. No

entanto, tais avanços não foram suficientes para uma progressão linear do entendimento, isso porque o tempo converteu-se novamente ao mito, a partir do aprisionamento da organização do mundo moderno. E esse mito e o fetiche do tempo no ambiente escolar estão vinculados à própria organização do trabalho pedagógico. Contudo, é perceptível mudanças de entendimento acerca do tempo no ambiente escolar, na organização do espaço e na própria dinâmica de trabalho, buscando seguir a finalidade da Educação de Tempo Integral.

O tempo é um atributo de fundamental importância para a humanidade. Todos os homens, desde os tempos mais remotos, têm suas vidas conectadas ao tempo e sua contagem, mesmo sem conhecê-lo e decifrá-lo. Na Grécia antiga, por exemplo, *Chronos* era o deus responsável pelo controle do tempo e *Kairos* era o deus que tinha como missão administrar o tempo subjetivo. Os mitos, que ordenavam o que acontecia, foram aos poucos sendo substituídos pelos métodos provenientes da filosofia, da ciência e da astronomia. Por meio dessas mudanças, o ser humano, na análise dos acontecimentos recorrentes da natureza, foi se adaptando às regras estabelecidas pelo tempo, de maneira que suas ações estão ancoradas ao olhar do relógio para consultar o tempo e, assim, decidir os seus afazeres do dia-a-dia [...] (ARCO-VERDE, 2012).

Na escola não é diferente, pois desde a infância o ser humano é estimulado a seguir as normas da instituição de ensino, onde é estipulado o tempo e a organização do espaço escolar, por meio de ritmos e de calendários pré-estabelecidos a serem seguidos no cotidiano escolar pelos alunos. “A pressão do tempo na sociedade moderna, em sua qualidade de constituir-se como aspecto do colégio social, gera problemas que ainda estão à espera de soluções. Um deles é a utilização do tempo destinado à escola” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

O tempo utilizado na escola tem passado por conflitos de ideologias, que aos poucos vem sendo construída de forma social e humana, devendo ser apreendida e interiorizada. O tempo escolar oferece estruturas diferentes e dependendo de cada época e ideologias políticas ele irá tendo suas características próprias. Dessa forma, “o tempo escolar oferece estruturas e organizações variadas, como a dos níveis, etapas, ciclos e cursos; a dos calendários letivos e acadêmicos; a da distribuição semanal e diária das matérias e atividades, e dos horários” (ARCO-VERDE, 2012, p. 85). Nesse mesmo direcionamento, Campos, Branco e Daniel destacam que:

A organização do tempo e do espaço, compreendidas como uma interpretação histórica e social que se diferencia de acordo com as peculiaridades materiais e simbólicas de cada grupo social, denota suas crenças, seus sentimentos, tradições e uma diversidade de estilos de vida e de manifestações culturais. Cada grupo social sincroniza seu tempo real (baseado nas teorias físicas e matemáticas) há um tempo ideal (que corresponde a desejos e necessidades relacionadas a modos de vida), criado para atender suas necessidades existenciais e produtivas – o tempo da alimentação, do descanso, do trabalho, do lazer, do convívio familiar, da escola etc., estabelecendo uma dinâmica de temporalidade e especialidade própria de cada sociedade. (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 101)

Nessa perspectiva, o tempo, por ser uma interpretação histórica de cada grupo social, é trabalhado de acordo com as peculiaridades, evidenciando valores, sentimentos, tradições, organizado para atender as especificidades da vivência humana. A organização do tempo escolar surge com a finalidade de potencializar as aprendizagens dos alunos, por meio de diferentes maneiras de desenvolver o trabalho diário, com o intuito de atingir o planejamento proposto na estrutura curricular. Entretanto, é relevante observar até que ponto a construção do tempo escolar pode ser concretizada fora dos ritmos, das regras e valores do tempo social “exterior” à escola (BRASIL, 2017).

De acordo com Meira e Tenreiro (2015), ao realizar as organizações do espaço escolar, as instituições de ensino precisam conhecer seus alunos e sua realidade para que, de posse desse conhecimento, crie estratégias que visem a proporcionar o bom desenvolvimento do discente no que diz respeito à educação, levando em consideração a melhoria da qualidade de ensino e acolhimento dos alunos [...]. Para tanto, as práticas educativas devem estar relacionadas à realidade do aluno, com sua experiência humana, fazendo com que o conhecimento científico possa ter significados para a vida cotidiana:

A organização dos calendários e horários de funcionamento das escolas é, sem dúvida, uma questão de evidente repercussão social, merecedora, portanto, de ampla discussão e envolvimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, o debate supõe a necessidade de ruptura de tradições e rotinas incorporadas à tradição escolar a partir da revisão dos interesses e das condições objetivas de trabalho.

O tempo da escola funciona como um regulador — material, funcional e simbólico — que incide nas possibilidades e limites da socialização escolar, bem como na quantidade e na qualidade das experiências de aprendizagem que os estudantes podem ter algo de um ano letivo. Assim, o tempo escolar, transcrito e expresso em mínimos de carga horária e na disposição de dias letivos, define e regula os processos educativos e socializadores que transcorrem no interior das comunidades escolares. (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 102)

As escolas, ancoradas ao tempo e organização escolar, buscam, em suas práxis cotidianas, organizar-se de maneira dinâmica para desenvolver um trabalho que vislumbre com eficiência a aprendizagem dos alunos na instituição de ensino. Pensar o tempo escolar na atualidade requer uma visão mais humanizadora, atenta às necessidades dos sujeitos envolvidos no sistema educacional, de inovações políticas e escolares que produzam alternativas aos tempos vigentes e que indique a necessidade de construir um trabalho que se diferencie dos vivenciados anteriormente (PARENTE, 2010). Para tanto, é perceptível que o tempo escolar trabalhado nas escolas vigentes segue uma lógica proveniente de outras épocas que, na maioria das vezes, estão desarticulados às necessidades históricas dos sujeitos envolvidos na educação. Por isso, é preciso inovar, organizando o tempo e espaço da escola de maneira que os alunos possam ser valorizados e contemplados nas diversas áreas do conhecimento, com atividades que façam sentidos para sua vida em sociedade. Ainda segundo Parente (2010), os tempos escolares são resultados de processos históricos, sociais e culturais, que, em sua complexidade, observa as motivações para formas presentes e possibilidades de mudanças para as gerações futuras, sendo construídos a partir de um olhar diferenciado e mais atendo aos sujeitos e às práticas educativas. É por meio de mudanças e valorização do modo de aprender das gerações vigentes que o ambiente educativo precisa ser ressignificado com vista a atender as peculiaridades da atualidade.

A escola é uma instituição fundamental para repensar essa realidade e, por consequência, para que toda a sociedade possa pensar suas funções como instituição legitimada para efetivação de processos formativos, educativos e socializadores” [...]. (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p. 102)

Desse modo, a escola, enquanto instituição social, precisa pensar o tempo e espaço escolar com a finalidade de atingir suas metas e objetivos traçados no início do ano. Um trabalho bem planejado e sistematizado poderá, na ação diária, alcançar resultados positivos no final do ano letivo. Dito isto, é preciso, pois, uma organização que corresponda aos anseios dos discentes da atualidade, uma vez que o não atendimento poderá incorrer ao fracasso com indicativos desarmônicos aos interesses dos alunos da atualidade:

Nas análises críticas das políticas educacionais e das teorias pedagógicas que envolvem as questões temporais, algumas evidências contraditórias têm sido detectadas. Há o destaque que o maior tempo de escola não tem verificado a função de transmitir mais ou menos conhecimentos dos livros ou dos professores, mas as funções de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar ou absorver as regras do jogo dominante, que são traduzidos no fazer da escola. Por outro lado, comprova-se que as experiências de distribuição dos tempos variam muito de acordo com os contextos em que são introduzidos e em resposta às políticas hegemônicas que se adentram nos sistemas educacionais, criando uma cultura escolar específica, adotada tanto pelas instituições como pelas famílias e pela própria comunidade e, nesse sentido, há uma sensível diversidade de arquiteturas temporais nos diferentes sistemas de ensino dos países, estados, municípios e redes escolares. (ARCO- VERDE, 2012, p. 88)

Nesta perspectiva, notam-se, em uma análise mais específica das questões temporais, indícios contraditórios que evidenciam que o aumento ou não do tempo na escola não tem sido objeto de garantia da transmissão de conhecimentos por parte dos educadores e das produções literárias trabalhadas na escola, mas de trabalhar o tempo e espaço na escola de forma intencional, com o objetivo de introduzir aspectos das regras do jogo dominante. Contudo, a distribuição do tempo é trabalhada de acordo com as ideologias políticas dos grupos hegemônicos que se adentram nos sistemas de ensino, instituindo uma cultura escolar específica, incorporadas pelas instituições, assim como pelas famílias e da própria comunidade, de acordo com cada época, evidenciando uma variedade de arquiteturas temporais que variam de acordo com os países, estados, municípios e unidades escolares. Diante disso, compreender as definições do tempo escolar em suas variáveis é

relevante para a elaboração de trabalhos alternativos junto aos estudantes, às instituições escolares e aos projetos pedagógicos. A temporalidade é vivenciada pelos professores de forma impositiva, como um Chronos preexistente, como um componente dado, sem possibilidade de intervenção. Por isso, é importante fazer uma reflexão e observar que o tempo é humano, não é único, mais plural, distinto, individual e coletivo. Não há apenas uma singularidade de tempo, mas tempos escolares que devem ser compreendidos como espaço, como relação com os conhecimentos, com os objetos construídos no percurso histórico pelo homem. Dessa forma, as pesquisas sobre os tempos escolares revelam que é possível precisar ritmos, processos, valores e preceitos interiorizados nas sociedades contemporâneas, mas é preciso observar também que há uma diferença entre o tempo dado na escola e o tempo necessário do estudante (ARCO-VERDE, 2012, p. 85).

“Na busca por mais estudantes sobre o assunto e à medida que o esclarecimento, a ciência, a tecnologia e a arte se disponibilizam, procuram-se verificar como a escola tem respondido ao elemento e como este tem se incorporado nas análises da cultura e das formas escolares”. (ARCO-VERDE, 2012, p. 85)

Sendo assim, é evidente a busca por pesquisas que focalizem para as questões que envolvam o tempo e o espaço escolar, com a intenção de verificar até que ponto a escola tem correspondido à diversidade temporal e agrupado essa lógica de trabalho à sua prática cotidiana.

Desse modo, a Educação Integral, especialmente a de tempo integral, está respaldada na ampliação dos tempos escolares, possibilitando às crianças, adolescentes e jovens oportunidades de participar de atividades educativas artísticas, esportivas e de lazer, com a finalidade de minimizar os problemas de evasão, reprovação e defasagem de distorção idade-série, promovendo uma prática pedagógica que otimize a formação integral do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais (BRASIL, 2018). A ampliação do tempo na escola contribui para uma formação mais plena do aluno, por intermédio de atividades que estejam articuladas às áreas artísticas, esportiva e de lazer. A jornada escolar, quando trabalhada de forma a valorizar as peculiaridades dos alunos, poderá contribuir para o aprimoramento do aluno, assim como contribuir para sanar os problemas como evasão, reprovação e distorção idade/série.

Para a efetivação da proposta do tempo de estudos na escola de tempo integral, é relevante analisar os aspectos pedagógicos e administrativos, pois o financeiro contribuiria de forma significativa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. É por meio de uma estrutura administrativa organizada de forma eficiente, com condições financeiras de se manter e atender todos os alunos inclusos nesse projeto inovador, que os trabalhos pedagógicos poderiam surtir os efeitos esperados, dando aos alunos a oportunidade de participar das atividades em suas mais diversas manifestações, de usufruírem dos bens materiais e culturais, sentindo-se partícipe do processo de ensino e aprendizagem da escola:

A ampliação do tempo na escola, no entanto, tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular. A questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares. (ZANARDI, 2016, p. 85)

De acordo com Zanardi (2016), a ampliação do tempo na escola tem seguido uma direção que divide as atividades em turno e contraturno, desfavorecendo a integração curricular. Para que fosse realizado um trabalho com vista a atender a escola de tempo integral, seria, portanto, necessário uma revisão da permanência do aluno na unidade escolar. Logo, a oferta de educação de tempo integral deveria se configurar como uma proposta de políticas públicas que contribuísse para a melhoria da qualidade de ensino dos alunos que dela participavam, e não apenas como um ambiente que acumulem alunos na escola sem um planejamento, para justificar o projeto da escola de tempo integral.

A escola fundamental brasileira, principalmente aquela voltada para as camadas populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, com trabalhos de curta duração, espaços mínimos e poucos profissionais para atender a demanda. O acréscimo desses três aspectos pode constituir o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, contudo, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e

necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009).

Diante disso, vê-se, portanto, que as escolas pensadas para as camadas menos favorecidas não tinham os mesmos privilégios que as escolas pensadas para a elite, com tempo reduzido, pouco espaço e escassez de profissionais. Todavia, com essa nova roupagem, merece evidência que o crescimento do tempo, espaço e profissionais para atender os alunos poderiam contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais existentes na sociedade vigente em relação ao tipo de educação oferecida tanto para as classes populares, daquelas oferecidas para a elite:

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a implantação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem ser emancipatória. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis [...]. (CAVALIERE, 2009, p. 5.151)

São perceptíveis as controvérsias acerca da implantação do tempo escolar, pois dependendo da época, este tem ocorrido de forma autoritária, assistencialista ou com viés democrático, que tem como “pano de fundo” o ideal de “liberdade”, dando o direito de participação igualitária dos alunos no ambiente escolar. Para a autora:

Os modelos de organização para realizar a implantação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sistematizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença dos alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p. 5.151)

Os modelos de organização do tempo instituídos nas escolas perpassam por concepções de trabalho que divergem de acordo com a sua objetividade, sendo, portanto, sistematizados no Brasil em duas direções: a primeira, em uma versão integral, tem a finalidade de

investir em um modelo de educação que tende a proporcionar condições que visam uma formação mais integrada dos alunos que, por meio de acesso às várias instâncias da instituição escolar e alternativas de trabalho, possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades não só cognitiva, mas emocionais, de inteligibilidade, sociabilidade, subjetividade, aspectos éticos, estéticos, físico e social. Por outro lado, projetos articulados às instituições que ofereçam atividades para os alunos em turnos diferentes dos que estudam não sendo necessário ocorrer no mesmo ambiente escolar, mas de preferência em locais diferentes deste.

A educação tem o papel transformador, essencial para o desenvolvimento da vida do ser humano em sociedade, por isso, de acordo com Farias (2012), a maneira de organizar e de proporcionar a Educação Integral de crianças e jovens, mesmo que seja variado, não pode perder de vista a concepção de Educação Integral. Essa visão de trabalho dará o fundamento necessário para a execução do tipo de educação, seja na concepção, ou ainda, na articulação da escola como em outros espaços que favoreçam à aprendizagem, podendo ser governamentais ou não-governamentais.

| Considerações Finais

Abordar sobre a organização do tempo e do espaço do Programa Mais Educação como política indutora de educação de tempo integral, nos faz perceber o quanto essa política tem relevância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Porém, no formato implantado nas escolas observou-se uma contradição entre o ideal proposto pela política, o de melhorar a qualidade da educação, e o vivenciado na prática, a partir de uma realidade dissociada do objetivo principal do PME, melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática por meio a ampliação da jornada escolar.

De acordo com Brasil (2018), com esse novo formato de Educação Integral, se fez necessário a construção de uma Diretriz Pedagógica que pudesse ser um norte para o desenvolvimento dos trabalhos no ambiente escolar, não com a finalidade de preencher o tempo e espaço dos alunos que não tinham o que fazer além dos trabalhos de sala de aula, mas de oferecer um ambiente diferenciado daquele já vivenciado,

que fosse acolhedor, com vista a desenvolver habilidades nos discentes de forma multilateral, preparando-os para o fortalecimento de suas potencialidades cognitivas, corporais, culturais, ética, estéticas e sociais. E para que essa visão de trabalho pudesse ser efetiva no ambiente escolar, era preciso que houvesse um espaço acolhedor, convidativo, onde os alunos sentissem o desejo de participar ativamente desse projeto de educação integral.

Para Meira e Terneiro (2015), desenvolver o projeto de Educação Integral nas instituições de ensino, requer um olhar diferenciado acerca do currículo, refletindo sobre eles, principalmente sobre as metodologias a serem adotadas e trabalhadas no cotidiano escolar, com vista a flexibilizar o currículo, para que não aumentasse apenas o tempo, mas que garantisse uma educação de qualidade com o objetivo de desenvolver todas as potencialidades dos alunos.

É por meio desse viés que se chega a conclusão de que apesar de todos os esforços para a ampliação do tempo e do espaço, o Programa Mais Educação não atingiu os seus objetivos propostos inicialmente, que era melhorar a aprendizagem dos alunos, pela fragilidade com que foi implantado nas unidades de ensino, com a falta de materiais para o desenvolvimento dos trabalhos, formação de professores, estruturas inadequadas para a realização das atividades, aulas no contraturno na contramão da realidade do PME. Portanto, trabalhar uma política pública com vista a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, requer mais investimento e um olhar diferenciado acerca do campo educacional. A educação transcende o espaço escolar, a ampliação do tempo, de um programa, pois para uma formação omnilateral, será preciso além de todo um investimento, uma formação técnica e financeira de todos que compõe a escola, para compreender a importância da política para o desenvolvimento educacional da unidade de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em Tempo Integral**: Estudo da Trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas Estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/maria_sousa_a_guir.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempos escolar e organização do trabalho pedagógico, 2012. **Em Aberto**, [s.d.]. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2587/2496>. Acesso em: 25 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01. fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.480**, de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o quadro Demonstrativo dos cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018_fev_Diretrizes-Ed.-Integral-20jul18.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Manual do PPDE Interativo 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/manual_pdde_interativo_2014.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de

24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília (DF), 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Organização Escolar**. 2017. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-pdf. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional da Educação**, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Linha de Base**. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 20.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Lezianny Silveira. A Organização do Espaço e do Tempo Educativo-Escolar. Análise de uma experiência de Educação Integral. 2016. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 100-118, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6333/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: http://congressoconhecer.com/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Educação Integral e tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educacao+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 08 ago. 2020.

COSTA, Raimunda Adriana Maia; GOMES Luiz Alípio; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Avanços e Desafios de um Currículo Integrado para o Ensino Médio Brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I. S (orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**, Curitiba, 2016.

FARIAS. Tereza Cristina Leandro de. **Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino do Natal (RN)**. [S.l.], Universidade Potiguar (UnP), 2012.

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de Educação Integral: avaliação do programa**

mais educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7145/1/2013-DIS-SMCGARCIA.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. O Conceito de Educação Integral, Educação em Tempo Integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I. S. (orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

MEIRA, Marta Borges; TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Escola de Período Integral: a organização do tempo e dos espaços pedagógicos no primeiro ano do ensino fundamental**. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20129_10571.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: estudo de Caso em uma Escola do Guará – Distrito Federal**. 2011. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9810/1/2011_GreiceCerqueiraNunes.pdf. Acesso em: 16 fev. 19.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

PEREIRA, Marcos Paul Torres; VALE, Fábio do. **Educação Integral e Integrada – Novos Tempos, Espaços e Oportunidades Educativas**. 2013. Disponível em: www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCACOINTEGRAL-E-INTEGRADA-E-NOVOS-TEMPOS-ESPACOS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

SANTOS, Soraya Vieira. **A implantação do Tempo Escolar em Propostas de Educação Pública Integral**. 2009. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-Soraya.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do; LIMA, Marinete Costa de. O Cenário da Educação do Campo no Estado do Pará e a Política Nacional de Educação em Tempo Integral: uma realidade complexa. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília I. S. (orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral, Tempo Integral e Paul Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território**. 2016. Acesso em: 12 mar. 2019.

A POLÍTICA DE COTAS RACIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: ENTRE OLHARES AFROCÊNTRICOS E O DESCONFORTO RACIAL DA BRANQUITUDE¹

*Fabson Calixto da Silva²
Edna Cristina do Prado³*

Introdução

As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas, instituídas com a finalidade de estreitamento das discriminações sofridas pelas minorias sociais. As cotas raciais, como uma modalidade destas, objetivam a reparação do racismo criando oportunidades de acesso de negras e negros ao ensino superior, garantindo desse modo, o princípio de tratamento igualitário.

As experiências destas políticas têm causado polêmicas e controvérsias nas Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a adotá-las no início da década de 2000. A primeira experiência de cotas raciais no ensino superior brasileiro aconteceu na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001. Mas, o país mal completou duas décadas desse experimento de inclusão racial nos cursos de graduação e vários são os

1 Adaptado da tese de doutoramento intitulada COTA NÃO É ESMOLA! Existências e resistências negras diante da obrigatoriedade de implementação da política de cotas raciais na pós-graduação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

2 Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: calixfabson@gmail.com.

3 Pós-doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: wiledna@uol.com.br.



desafios enfrentados por estudantes negras e negros que são assistidos pela política de cotas, por meio das ações afirmativas (SILVA, 2014).

Isso ocorre porque essas políticas põem em questão as situações historicamente naturalizadas de privilégios e vantagens da branquitude, motivadas por um discurso público e institucional que defende a prevalência da (falsa) meritocracia. Em contrapartida, vários são os estudos (GOMES, 2009; SILVA, 2009; SILVA, 2014) que têm mostrado como as ações afirmativas têm contribuído para o acesso e a permanência, com maior dificuldade, do grupo racial negro nas IES, garantido dessa maneira, a isonomia frente aos direitos dos cidadãos.

Nesse enquadramento, é inevitável o asserto de que a efetivação das ações afirmativas, em sua forma de cotas raciais, nos faz repensar as relações raciais brasileiras, que foram por bastante tempo silenciadas, negadas e dissimuladas (CARVALHO, 2003, 2009; GOMES, 2009). As ações afirmativas propiciaram mudanças institucionais da universidade brasileira, questionando a postura desta e daqueles que a compõe.

Compreendemos o racismo acadêmico, constante no ensino superior, como a atitude de impunidade e silenciamento diante da discriminação racial que academia pratica institucionalmente, excluindo negras e negros da participação e do acesso aos lugares mais altos da pirâmide acadêmica, criando obstáculos para impedir o prosseguimento educacional da negritude (CARVALHO, 2003, 2009).

Diante deste cenário, algumas IES têm ido adiante e implementado a Política de Ação Afirmativa (PAA) nos programas de pós-graduação. Como é o caso da Universidade Estadual da Bahia (UNEB),⁴ do Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Museu Nacional⁵ e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), para citar alguns exemplos.

A implementação desta política justifica-se pela ausência de negras e negros no corpo discente desses programas, causando uma sub-representação racial em locais de maior prestígio e disputas políticas e educacionais na formação acadêmica. A sub-representatividade reflete em práticas segregacionistas, orientadas pelo racismo estrutural e institucional, deixando de fora, as experiências negro-africanas.

4 Aprovada as ações afirmativas em todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição em 2002.

5 Posteriormente à UNEB, a UFRJ – Museu Nacional, torna-se referência no debate sobre as ações afirmativas nos programas de pós-graduação, promovendo, desde 2007, a discussão sobre tais políticas, mas, somente aprovando-as em 2012.

O que fundamenta a formulação e implementação das cotas raciais nos programas de pós-graduação é a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), de número 11, de maio de 2016. Este documento induz as universidades para a organização e efetivação de programas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira.

A partir desse cenário, este artigo propõe uma reflexão analítico-conceitual sobre o processo de indução da Portaria Normativa para a instituição das cotas raciais. Para tanto, entendemos a política de cotas raciais como uma ferramenta política e epistêmica que possibilita correções das distorções cometidas pelo racismo na academia, ao inserir negras e negros em um lugar de maior disputa.

Junto à inserção de corpos negros outras demandas surgem, como as questões em torno das referências e narrativas epistêmicas contrárias à lógica branca-ocidental.

Contudo, as cotas raciais desestabilizam a branquitude ao questionar o lugar “natural” assumido, majoritariamente por pessoas brancas e, ao mesmo tempo, questionam o papel desta frente ao racismo do qual se beneficia cotidianamente.

Na primeira parte do artigo, trazemos uma breve explicação em torno da Portaria Normativa. Em seguida, a anunciação da afrocetricidade como uma abordagem epistêmica e instrumento capaz de legitimar conhecimentos africanos e diaspóricos. Na terceira parte, recorreremos aos estudos da branquitude para compreender como a figura do branco é o elemento central no impedimento da ascensão negra. Na última parte, trazemos uma análise de como a política de cotas raciais torna possível mudanças epistêmicas, de olhares e pontos de vista, a partir da instituição de outras abordagens para além do pensamento ocidental e no questionamento do papel da branquitude diante das desigualdades raciais.

| Constituição das cotas raciais na Pós-Graduação

A Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016, é um documento de ato administrativo do MEC e contém instruções e recomendações de caráter geral sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. Ela considera alguns marcos normativos já existentes para fundamentar

a proposição e assim, estimular as IFES na formulação de programas de inclusão por meio da política de ações afirmativas.

Para tanto, essa Portaria dá importância ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), à Lei das cotas para ingresso em cursos de graduação de n. 12.711/2012, à declaração de constitucionalidade das políticas de ações afirmativas feita pelo Supremo Tribunal Federal (STF), à Lei n. 12.290/2014 que estabelece cotas raciais nos concursos públicos, à constatação da insuficiência da reserva de vagas na graduação para reparar as desigualdades sociais históricas e as discriminações delas resultantes, bem como às iniciativas já existentes de algumas universidades públicas na adoção de reserva de vagas em programas de pós-graduação.

A Portaria Normativa do MEC recomenda que as IFES, dentro de um prazo de noventa dias, organizem iniciativas para a criação de programas de ação afirmativa, para a devida inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação que ofertam cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

No segundo artigo da Portaria é recomendada a criação de uma comissão própria por cada IFES para se ter uma melhor sistematização e responsabilização na discussão, aperfeiçoamento da proposta de ações afirmativas.

No terceiro e último artigo, a CAPES é responsabilizada como o órgão que irá coordenar e elaborar de forma periódica os censos discendentes do conjunto das pós-graduações do país, para assim, contribuir no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas e ações de inclusão via reserva de vagas.

Após a regulamentação das cotas nas instituições federais, com a promulgação da Lei n. 12.711/2012, a Portaria Normativa do MEC é o principal documento governamental para o início de sistematização e institucionalização das cotas raciais em cursos de pós-graduação de todo o Brasil.

Não se pode perder de vista como esse processo ocorre, pois já a partir da criação das cotas nos cursos de graduação em meados do início da década de 2000, foi instalada uma insatisfação pela literatura acadêmica, pelo Movimento Negro de formular e implementar uma política de reservas de vagas contínua, isto é, que as cotas na graduação não seriam suficientes para a correção das práticas de exclusão, tão logo, seria necessária a continuidade desta política na pós-graduação, pois

o racismo também é um fenômeno presente no mais alto da pirâmide acadêmica, deixando de fora negras e negros ao elaborar obstáculos e estratégias institucionalizadas (apresentadas como regras e padrões normais/universais, por isso, brancos) para impedimento de prosseguimento, acesso e permanência de corpos destoantes, que historicamente carregam as marcas da violência racial.

Por isso, essa Portaria é o objeto concreto para elaboração de reserva de vagas raciais já instituídas em algumas universidades. Assim, a atenção não deve ser dada somente para a formulação e implementação das cotas raciais a partir do ingresso de negras e negros na pós-graduação, mas também para a concepção da política como instrumento que possibilita mudanças (ins)urgentes e necessárias para o atendimento das demandas negras.

| Coisa de preto: a afrocentricidade como abordagem teórica

A hegemonia europeia produziu falsificações sobre o contexto histórico, político, econômico e cultural africano. É fundamental contestar os resultados da pesquisa ocidental que ao comparar a Europa e África e suas diásporas, situaram as últimas como desprovidas de civilizações, cujos saberes e conhecimentos foram classificados como primitivos, inferiores e atrasados. Na contramão desse entendimento, é importante posicionar o africano a partir de suas interlocuções internas, de suas próprias culturas, civilizações e saberes.

Há um modo de ser da ciência colonial que é dominante e universalizante, cujos efeitos refletem no apagamento e no silenciamento dos saberes de outras localidades. Basta observar como os saberes africanos foram construídos por meio de um imaginário etnocêntrico, sob o domínio da Europa e seu projeto colonial.

O projeto colonial diz respeito às práticas de dominação na conquista de novos territórios. Para tanto, diferentes violências (raciais, étnicas, culturais e epistemológicas) foram produzidas, movidas por ideologias eurocêntricas e etnocêntricas que tornavam a região europeia como centro do mundo, como modelo de civilização a ser alcançada.

O não-europeu foi demonizado, catequizado e regularmente aniquilado. Dessa forma, o africano não era visto como portador de conhecimento

e de humanidade, sendo então, classificado como selvagem. A cor da pele foi usada para diferenciação no falso sistema de classificação racial.

A escravidão instituída pelos portugueses promoveu uma imagem degenerada do africano no Brasil no período colonial e, conseqüentemente, nos dias atuais. Há uma estimativa de 4,8 milhões de africanos que foram escravizados⁶ em território brasileiro. Esse dado é ilustrativo do tamanho da crueldade cometida para com os corpos negros traficados durante o período escravocrata e cujo reflexo, no pós-abolição, construiu um imaginário subalterno para o corpo-negro-liberto.

Sem a pretensão em ter a exclusividade científica, a teoria afrocêntrica elaborou interrogações contrariando as falsificações e distorções do projeto colonial-dominante do conhecimento. Nesse caminho, produziu respostas epistemológicas para o redirecionamento do africano em uma localização centrada no seu próprio universo sociocultural. De acordo com Nascimento (2009, p. 30), o Ocidente fez uso de um conjunto de supostas crenças sendo propagadas como conhecimentos válidos a respeito do contexto Africana:⁷

A principal indagação da afrocentricidade é se os padrões construídos pelo Ocidente constituem crenças ou conhecimento a respeito de povos e culturas africanos e diaspóricos, de sua filosofia e experiência de vida. A crítica afrocentrada verifica que, em grande parte, o Ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções oriundas do etnocentrismo ocidental.

Reivindicando o posicionamento de centro, a afrocentricidade é apresentada na década de 1980 como abordagem teórica por Molefi Kete Asante. Professor da Universidade de Temple, ele organizou um conjunto de ideias e reflexões que deram origem a este paradigma, entendido e anunciado de modo particular, como negro- africano-referenciado. As bases desse campo estão assentadas no pan-africanismo⁸ e recebeu

6 Cf.: ALENCASTRO, 2018, p. 60.

7 O termo *Africana* aqui não significa o feminino de "africano". Derivado do plural em latim, refere-se a tudo aquilo que diz respeito ao conjunto formado pela África e sua diáspora. O uso da forma plural em latim, *Africana*, indica dois aspectos de polivalência: refere-se aos povos afrodescendentes em todo o mundo e à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar do estudos nesse campo (NASCIMENTO, 2009, 33).

8 Com efeito, a partir do domínio colonial, desenvolveu-se entre os povos africanos a pungente consciência da tragédia que se traduziu na ocupação do seu continente, e agora progredimos rumo ao que hoje revela e confirma o processo de libertação pan-africana. Constituímos o ser invadido,

influências de W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, para citar alguns nomes. Mas, é a partir de Asante que encontramos uma sistematização teórica dessa abordagem (MAZAMA, 2009; RABAKA, 2009).

A afrocentricidade é uma postura epistêmica que tem na matriz africana o seu alicerce. Não tem a prerrogativa da hegemonia como forma única e exclusiva de pensar as diferentes realidades como postula o eurocentrismo. Desse modo, entende a pluralidade e o diálogo como mecanismos de reconhecer e respeitar as mais diferentes formas de conhecimentos e experiências (NASCIMENTO, 2009; ASANTE, 2016). Não há espaço para hierarquização de saberes, de contextos e de culturas. Há um reconhecimento em analisar todos esses elementos a partir do lugar que os sujeitos estão inseridos, de pensar a partir de si e de suas experiências e não de um olhar de fora que correntemente criou visões distorcidas sobre as realidades africanas.

O posicionamento de resistência é um elemento primordial da teoria da afrocentricidade. Tencionando o encadeamento entre o continente africano e a diáspora, ele constitui dispor as existências passadas, presentes e futuras dessas localidades no centro de suas próprias análises, revelando desse modo, as estratégias do Ocidente em silenciar, negar e falsificar o legado africano, com o objetivo de autonegociar-se com exclusividade e normatividade cultural e científica.

Há um modo de ser africano, seja no continente ou na diáspora, e isso deve ser respeitado. Para que o africano possa assumir o controle de sua vida e destino é importante seguir algumas características do projeto afrocêntrico, elaboradas por Asante (2009): 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.

A localização é uma categoria teórica importante para a conceitualização da afrocentricidade. Segundo Asante (2009, p. 93) “[...] a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar”. Não há possibilidade em romper com o pensamento eurocêntrico se não tornar evidente os deslocamentos que o africano sofreu.

estuprado e explorado — a terra africana, seus filhos e filhas raptados e avaliados apenas por seu serviçalismo; seus recursos naturais desviados do seu destino de direito para a ilegítima acumulação de riqueza material do Ocidente; desse ponto, marchamos agora para a direção oposta: rumo ao processo de formação e promoção do autogoverno soberano (NASCIMENTO, 2019, p. 64).

O africano foi movido sem consentimento, foi extraído de seu território. O sequestro colonial o deslocou de sua cultura, de sua história, de seus modos de sobrevivência, de suas crenças, de seu corpo e de sua mente. Por isso, a abordagem negro-africana- referenciada propõe o redirecionamento do africano em uma localização centrada no seu próprio contexto, seus pensamentos e narrativas para a redescoberta e o resgate de sua humanidade.

A Afrocentricidade, para Asante (2009, p. 93), é “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos”. Dessa forma, ele recomenda que a análise das condições dos africanos seja feita por meio de uma localização que esteja centrada em África.

A centralização é uma exigência desse posicionamento intelectual. Dispor a centralidade africana, nada mais é do que resgatar a humanidade que não fora perdida, mas sim roubada e sequestrada pelos europeus. É conceber o status de humanos-sujeitos- agentes para aqueles que historicamente foram classificados como selvagens, sendo acusados de possuírem comportamentos animais, pois estavam distantes dos costumes e hábitos da civilização ocidental de ordem cristã.

Anunciar a localização como categoria teórica é centralizar as experiências africanas diante da marginalidade que a experiência eurocêntrica as projetou. Os interesses ocidentais aqui perdem valor, e o africano se reconhece como agente dos fenômenos e age conforme seus próprios interesses.

Concebido sempre à margem da sociedade, seja na arte, literatura, tecnologia, educação, cultura e economia, por exemplo, o africano a partir da afrocentricidade encontra o caminho da recentralização para a construção de uma nova realidade, ao libertar sua mente do colonialismo. Esta tarefa não é fácil, pois a dominação ocidental foi eficiente em aprisionar a alma, a consciência e o espírito do africano, levando-o a dúvida quanto às suas próprias convicções civilizatórias.

A agência é a predisposição em acomodar o africano como centro, ator e protagonista de sua própria realidade e de seu mundo, seja no universo cultural, científico, econômico, religioso, político, etc. Nas palavras de Asante (2014, p. 4), “[...] agência significa que toda ação tem de ser fundamentada em experiências africanas”. O africano então, é um agente, um sujeito da sua própria história e não um objeto, o outro

definido pelo olhar de fora sob a orientação ocidental ou um artefato tomado como mera fonte de estudo e análise.

A afrocentricidade é uma perspectiva contra-hegemônica que confronta a epistemologia estabelecida pela experiência colonial e escravocrata da Europa. Assim sendo, desmontar o esquema intelectual hegemônico e estabelecer outros saberes e outras narrativas que direcionem para a condição de sujeito-agente dos marginalizados, é a finalidade a ser alcançada por estratégias que descolonizem o conhecimento.

O sequestro colonial e a economia escravocrata fizeram com que os africanos fossem distanciados dos seus centros culturais, econômicos, espirituais e psicológicos. Essa artimanha causou efeitos devastadores na vida daqueles que foram colocados fisicamente distante dos seus contextos. Esses efeitos atravessaram séculos e atingiram várias gerações de africanos, criando dificuldades destes em situarem suas histórias e mentes com a África, uma vez que a ideologia colonial os levou a negar a suas origens, que foram representadas sempre de forma distorcida.

A teoria da afrocentricidade é um instrumento para consolidar uma verdadeira transformação na vida coletiva do povo *Africana*. Além de crítica à cosmovisão europeia, o paradigma afrocêntrico é corretivo. A correção anunciada pela abordagem é a negação da imposição do modelo europeu de homem, cultura e civilização como norma (MAZAMA, 2009; RABAKA, 2009).

A correção permite o realocamento e o redirecionamento do africano, independente do território em que esteja, seja no continente ou em diáspora.⁹ O sentido de posição de centro na própria história afirmando sua identidade, sua cultura, sua estética e espiritualidade, é a agência atuando na liberdade e na emancipação física, intelectual e psicológica do sujeito africano.

Para Ama Mazama (2009), a afrocentricidade é uma resposta à supremacia branca. A autora cita a escravização, o aprisionamento dos povos africanos e o extermínio dos povos indígenas, como exemplos de atos bárbaros cometidos pela ideia de superioridade executada, a partir do domínio colonial branco europeu. Além dos castigos físicos e da aniquilação, a violência atingiu o nível psicológico e intelectual no controle das

9 Independentemente da região geográfica em que o africano esteja situado, se na África ou na diáspora, ele tem o direito de reivindicar a centralização de sua agência.

mentos dos oprimidos, distorcendo as realidades de contextos diferentes do âmbito da Europa. Para ela, “[...] a tomada do espaço mental africano ocorre por meio de disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais” (MAZAMA, 2009, p. 112).

Para a Europa tornar-se dominante foi fundamental a construção de cenários contrários. De um lado, a identidade moderna europeia era dotada de civilidade e do outro lado, a identidade *Africana* foi constituída como primitiva, que não possuía história e civilização. Para se constituir como universal, como modelo de sujeito a ser atingido o europeu precisou conceber uma identidade negativa e inferior ao africano.

Neste modelo, as diferenças culturais são apresentadas por meio de uma classificação etnocêntrica e evolucionista. As culturas africanas, neste sentido, ocupam o lugar de inferioridade e deficiência. Para atingirem o modelo de civilidade e de ser humano desejável, é necessário a conversão dos moldes africanos aos moldes europeus. A internalização dessas ideias propagadas pela supremacia branca fez do africano encarcerado, física e psicologicamente, acreditar assim na normatividade branca. Rabaka (2009), nomeou esse tipo de fenômeno de educação ideológica antiafricana.

O deslocamento da centralidade africana fez com que os valores, as ideias, a cosmovisão, os modos de ser e os saberes das comunidades africanas fossem alterados e descartados para melhor apreensão da normatividade ocidental, usada como dispositivo para gerir comportamentos e condutas aceitáveis do ponto de vista do domínio europeu. Para Mazama (2009, p. 122. Grifo da autora), “[...] o *deslocamento* ocorre quando alguém apreende a realidade pelo centro de outro grupo”. Desse modo, a afirmação das ideias afrocêntricas em realocar e reorientar¹⁰ o africano para o centro de suas experiências sob o ponto de vista da experiência social e cultural *Africana* é fundamental para a libertação de sua mente convertida em um ideário europeu e para a conexão de sua psique ao mundo africano e seu sistema cultural baseado pelos princípios de comunidade, de coletividade, da ancestralidade, da ética, no respeito à tradição, à natureza e à individualidade.

¹⁰ Orí nas religiões de matriz africana é uma palavra que carrega um sentido espiritual forte. Orí significa “cabeça”. É a intuição espiritual e o destino, sendo o Orixá pessoal, que está ao lado da pessoa desde o seu nascimento até a morte, é a existência do ser em sua forma individualizada que está diretamente ligada às forças espirituais e ancestrais africanas. Toda vez que a palavra aparecer em itálico terá esta acepção.

Para Rabaka (2009), a afrocentricidade é também uma orientação metodológica e um movimento de conscientização que deve ter na história, cultura e filosofia africana o seu caminho de direção.

As informações, as crenças, as ideias pré-concebidas, as falsificações criadas em torno do que os povos negros são, estiveram, então, a serviço da desigualdade racial para a legitimação do domínio europeu, através da conquista colonial. “Assim, abraçar uma teoria ou ideia europeia não é, como pode parecer, um inocente exercício acadêmico (MAZAMA, 2009, p. 113). Consequentemente, os ocidentais que disseminaram ao longo” dos séculos informações distorcidas sobre a África, devem ser guiados pela honestidade intelectual e pelo comprometimento humano para reconhecer os danos causados em torno da vida social, econômica, cultural, intelectual e psicológica do africano.

Por fim, a legitimação do espaço mental africano deve ocorrer pela retomada de sua consciência, e isso é possível quando o africano estiver conectado com as proposições que revelam a verdade *Africana*, isto é, com a sua própria matriz cultural.

| A branquitude e o desconforto racial

O ponto de partida é compreender a reivindicação do branco como “pessoa/humano” e que não possui raça, isto é, que não tem uma identidade racial marcada, e que requisita essa posição diante das dinâmicas arquitetadas pelo racismo. Ele não se enxerga como branco, apenas como pessoa, pois não se percebe como parte de um grupo que carrega uma marca identitária e também fenotípica. Nas palavras de Bento (2014, p. 25) “[...] o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos”. Para a pessoa branca, somente o outro é que possui raça e nitidamente possui cor e traços sinalizados.

Sendo assim, explicações para os conflitos raciais e da existência de uma sociedade segregada racialmente passam a ser justificadas pelas questões da negritude e pelas reivindicações negras.

As relações raciais são apresentadas, desse modo, focalizando o negro como centro da análise, como se o problema da desigualdade racial não tivesse apoiado na propagação da supremacia branca, executada

por narrativas e práticas ocidentalizadas de extermínio e dominação. A existência do racismo e de sua perpetuação produz benefícios para um grupo em detrimento de prejuízos sistemáticos para o outro. Então, por quais motivos a identidade racial branca não aparece como mobilizadora da tensão racial por ela mesmo criada?

Colocar a branquitude na arena do jogo das relações raciais brasileiras é tirar do eixo a compreensão unilateral do negro como objeto de estudo e fonte de análise. Na contramão, quebra-se o silêncio sobre a identidade branca e seus impactos na formação e manutenção das desigualdades raciais e seu sistema de privilégio.

De acordo com Munanga (2017) existe uma falta de consciência identitária do branco no país da mestiçagem, que reclama a mistura racial para justificar a dificuldade em se identificar ou não se perceber branco. Assim, o silêncio sobre a branquitude e o silêncio da branquitude é, por isso, uma estratégia para a preservação das suas vantagens, já que ela acredita que não precisa anunciar e mobilizar a sua identidade branca para obter benefícios, ao contrário do negro, que proclama a negritude e a identidade negra como ferramenta política para lutar contra o racismo, e desse modo, ser percebido como sujeito de direito para ter a sua humanidade respeitada. Para o autor, a branquitude deve ser tomada como um conceito e consciência identitária que sempre esteve em silêncio no Brasil. O branco parece invisível, ninguém fala sobre o seu pertencimento racial e seu enquadramento nas relações raciais.

Segundo Silva (2017, p. 20), a branquitude é um dispositivo analítico, [...] “ferramenta capaz de fazer emergir o pensamento racial, mais especificamente a subjetividade do branco, em contextos aparentemente não racializados”. O branco historicamente possui vantagem estrutural, obtendo ganhos desde o processo do sequestro colonial, que resultou no aprisionamento dos corpos e mentes negras, e pelas manobras institucionais reguladas por um viés ideológico de domínio racial.

Para Bento (2002; 2014), o poder está intimamente relacionado à identidade branca, que possibilita não apenas se distanciar e diferenciar fenotipicamente e culturalmente do não branco, mas enquadrá-lo em uma estrutura de hierarquização e subordinação, tomando a ideologia da supremacia racial como pano de fundo.

A autora também questiona a invenção da ideia de branqueamento no Brasil. Segundo ela, o branqueamento foi usado como ideologia pela elite (branca) brasileira, desde aquele momento foi apresentado

como o “problema do negro”. Essa invenção possibilitou a autodefinição do branco como parâmetro racial, ao mesmo tempo que reforçou a legitimidade de um poder hegemônico, fundado na falsa ideia de superioridade baseada na raça. Em contrapartida, houve um esforço dedicado na produção de um imaginário depreciativo da figura do negro, cujo reflexo é na sua autoimagem negativa e de baixa autoestima, e se estende na culpabilização pelo racismo que sofre.

O conceito de branquitude não é unívoco, nem tampouco homogêneo, e é por isso, uma categoria sócio-histórica relacional. A partir de seus estudos sobre as relações raciais brasileiras, Silva (2017, p. 27-28) nomeia a identidade racial branca da seguinte forma:

[...] a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como **identidade neutra**, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios. (Grifo do autor)

Para Schucman (2020, p. 60-61) existe um lugar simbólico da branquitude determinada por questões históricas e políticas. Ela deve ser compreendida “[...] como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos [...]”. Assim, a pesquisadora chama a atenção para o poder e sua estrutura que produz resultados concretos para a pessoa branca frente ao sistema de desigualdades raciais. O poder então, cria movimentos e trânsitos livres para a branquitude, que resultam em materialidades.

Cardoso (2008) pressupõe a emergência da branquitude como matéria na investigação das relações raciais brasileiras. Ele constata como o estudo da branquitude como tema esteve ausente nas teorias das relações raciais no Brasil, somente aparecendo a partir dos anos 2000. Logo, a construção sociológica, antropológica e historiográfica do racismo não deu devida atenção ao papel do branco na produção e manutenção das desigualdades raciais.

Não se fazer parte como foco de análise de um tema tão caro para o país, que durante séculos vem propiciando um imaginário negativo sobre o negro e na sua auto responsabilização pelo sucesso e fracasso social, é também um aspecto do privilégio do grupo racial branco. O racismo existe e isso é um fato, mas a quem se deve a sua criação e manutenção? A quem se deve a mobilização para o planejamento e execução de práticas discriminatórias? Por que para compreender o racismo a atenção é na vítima e não no ator da ação, seja em nível individual (a pessoa branca) ou coletivo (a estrutura branca)?

Não é sem pretensão que a brancura aparece supostamente invisível ou neutra. De acordo com Bento (2014, p. 27) “[...] evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza o branco tem o privilégio da brancura, que não é pouca coisa”. A branquitude é, por isso, silenciosa e defende um projeto racial, mesmo que inconscientemente, de manutenção de vantagens das quais avalia como conquista e mérito. O silêncio sobre o papel do branco nas desigualdades raciais confere, então, ganhos, fruto da herança positiva que adquiriu sistematicamente do sistema de escravidão.

O argumento sustentado pelo campo de estudos da branquitude é a existência de um legado branco, cujos proveitos ainda são realidade no pós-abolição. O sistema de escravidão gerou, assim, benefícios para a pessoa branca. Ela pode transitar livremente em diferentes espaços sociais, como na universidade, por exemplo, sem ser questionada a partir de seu fenótipo e de suas aptidões, geralmente lidas socialmente como ganhos resultantes do seu próprio esforço e mérito. Identificado e reconhecido apenas como “pessoa/humano”, o branco tem confiança na sua brancura, e inconscientemente, acredita que a sua pertença racial não o mantém em uma estrutura de privilégio, garantido a ele o acesso sem questionamento a lugares de poder e dominação.

A brancura é sinônimo de neutralidade. O branco não dá importância à cor e à raça. Todos somos humanos. O problema racial, do racismo, da baixa autoestima do negro, das diferenças baseadas na cor da pele, então é um “problema do negro”, que fantasiosamente criou um mundo de conflitos raciais, ou que se coloca na condição de vítima para justificar a falta de vontade e esforço para assumir posições sociais. O passado escravocrata não pode ser usado como

moeda de barganha para justificar a sua própria incompetência.¹¹ Afinal, não existe diferença de tratamento baseado na cor dos sujeitos. Se a pessoa branca consegue chegar, por que o negro não?

Esses argumentos usados de forma frequente, permite-nos entender como o racismo sai da arena do “velado/escondido” para a manifestação pública. De outro modo, é preciso compreender até onde o discurso, verbalizado ou não, inscrito na branquitude e a sua corporeidade garante a suposta invisibilidade e neutralidade racial. Por isso, não é um equívoco a falta de entendimento, seja intencional ou não, em usufruir regalias sociais pelo fato de ser branco.

O que a referida pesquisadora chama atenção é justamente sobre o silêncio do papel do branco diante da herança positiva da escravidão. Esse silêncio pode ser entendido como um acordo tácito feito entre brancos, com a intenção de conservação do status quo. Apoiado nesse entendimento, torna-se perceptível a quietude branca como instrumento que opera na proteção e no conforto racial.

A omissão e a amenização diante de práticas racistas é um fato e a pessoa branca tem dificuldade em enxergar o racismo como uma ação sistemática que impede (com a criação de diferentes barreiras) o negro se estabelecer dentro da universidade, por exemplo. Não é sem sentindo o ataque constante às cotas raciais, pois elas se tornaram um instrumento político de garantia da entrada de corpos negros no interior da academia. O racismo não é algo novo, não é uma ação estática e não pode ser compreendido somente como um ataque à negritude com palavras ofensivas, “negrinho”, “macaco”. O racismo se atualiza cotidianamente e pode ser percebido por diferentes estratégias que se apresentam de forma natural e determinista, criando um lugar subalterno para o negro.

Para compreender essas estratégias, recorreremos ao conceito de pacto narcísico (BENTO, 2002). Esse diz respeito ao acordo selado entre os brancos para defender os privilégios do seu grupo racial. É um acordo quase que secreto e silencioso, mas que gera resultados catastróficos na permanência de uma sociedade arquetizada via

11 Argumentos dessa natureza são usados para justificar o posicionamento contrário à política de cotas raciais. A cota racial foi interpretada desse modo, como constatação da incompetência do negro, sendo necessário ser beneficiado por um instrumento de privilégio para o acesso à universidade (SILVA, 2014).

dominação racial. É um compromisso branco de autodefesa e é colocado em prática quando a brancura está ameaçada em perder os seus benefícios, dos quais são lidos socialmente pela lupa da meritocracia como competência, capacidade, esforço e merecimento.

O pacto narcísico, feito através de um contrato entre os brancos para autodefesa e autoproteção dos seus postos, cargos e funções, é provocado pelo amor a si mesmo, cuja intenção é somente a preservação da brancura seja em nível individual e coletivo. O autoamor fabrica uma aversão ao outro, aquilo que é estranho e diferente e, portanto, justifica a aliança intergrupual entre brancos. A atemorização diante do desaparecimento de ser a norma, o padrão, a “pessoa/humano” e sujeito universal, reduz a existência do negro em um tipo de coisificação, percebido somente como escravo e depois como negro liberto.

Para a autora, o medo de perder as vantagens estruturais bem como a sua atribuição à desigualdade racial, constituem a subjetividade branca na projeção do negro de forma negativa. É elaborado desta maneira: um outro inferiorizado em contraposição ao branco dotado de superioridade. Ela nos adverte que esse outro é percebido como ameaça ao branco e ao seu sistema de vantagens.

Desse modo, as alianças ou acordo entre brancos faz da omissão e do silêncio elementos imprescindíveis deste processo. Os arranjos sociais e institucionais entre aqueles que fazem parte da branquitude, têm o compromisso de negar o problema racial, e assim, impedir os negros de alcançarem espaços de poder. A exclusão atinge diversos âmbitos, seja no campo do afeto, da moral, da vida econômica e política (BENTO, 2002).

| Cotas raciais, afrocentricidade e estudos da branquitude

A formulação e instituição das cotas raciais em programas de pós-graduação, por meio da Portaria Normativa do MEC, possibilitam análises de outras dimensões para além do quesito “acesso” e “ingresso” dos estudantes cotistas.

O esforço analítico a que propomos é pensar como a instituição das cotas raciais na pós-graduação demanda reivindicações políticas e epistêmicas. Isto é, as cotas raciais como ferramenta abre portas

para a correção das distorções criadas e gerenciadas pelo eurocentrismo e a hegemonia do pensamento colonial, ao mesmo tempo que questiona o legado da branquitude.

Assim, a afrocentricidade é um modelo teórico que pode ser utilizado para contestar o conhecimento do Ocidente sobre o Africana, ao mesmo tempo em que deve ser aplicado como instrumento de possibilidade de outras sociabilidades, civilizações e humanidades que foram negligenciadas desde o domínio colonial.

As cotas raciais desestabilizam o lugar comum/normal da academia, ao trazer outras matrizes de pensamento que estejam comprometidas com questões éticas, políticas e epistemológicas para a humanização daqueles que historicamente foram colocados à margem. A insurgência proporcionada por ferramentas epistêmicas, como a afrocentricidade e as cotas raciais, confrontam os silêncios sobre os processos de exclusão racial, elaborados e estruturados no interior da academia.

As cotas raciais também seriam uma ameaça na manutenção dos lugares que sempre foram ocupados pelo branco. A reação questionadora formulação e implementação da política de cotas, faz emergir um sentimento de medo e a consequente perda dos seus privilégios. Uma vez que o privilégio branco pode ser entendido a partir da naturalização da ocupação dos lugares mais prestigiados e especializados. Quando as cotas raciais se tornam uma realidade na academia e nos espaços mais disputados (a pós-graduação), a branquitude inquieta passa a reivindicar a meritocracia.

O reconhecimento e a legitimação de referências de bases não-eurocêntricas é uma atividade política no campo científico, pois tira do eixo a produção unilateral do Ocidente e a sua corporalidade branca como perspectiva única e fonte universal. Para tanto, as epistemologias africanas devem fazer parte do conjunto de saberes que circulam no ambiente acadêmico, possibilitando à população negra o encontro com suas referências de pensamento produzidas pelos seus ancestrais, pelas intelectuais negras e intelectuais negros do continente africano e das diásporas.

É importante destacar toda a violência colonial e racial que a pessoa negra vivencia cotidianamente nas esferas sociais. Na academia, espaço de predominância branca, essas violências passam a ser denunciadas sistematicamente pela existência das cotas raciais, pois as tornam visíveis e discutíveis, quando questionam a urgência da composição deste espaço também por pessoas negras. É de se estranhar a ausência

ou a presença mínima da negritude na universidade. As poucas negras e negros que lá circulam, diante da massificação da população branca, enfrentam maiores dificuldades em se estabelecerem em um ambiente gerenciado e organizado pela dominação e hierarquização racial.

Assim sendo, um dos principais desafios se encontra na estrutura embranquecida, a qual fornece um tratamento vantajoso para aqueles que são lidos socialmente pela brancura que carregam fenotipicamente, moralmente e ideologicamente. Afinal de contas, ser branco é ocupar um lugar socialmente aceito, percebido como natural, normal e universal.

O acesso de negras e negros à universidade produz novos cenários ao exigir outras demandas para o atendimento das especificidades negras. Assim, é necessário a promoção de políticas internas para a permanência dos estudantes, por meio de ajuda de custos e de bolsas de estudo e pesquisa. É relevante reestruturar os currículos dos cursos e as referências teóricas para que a academia não se sustente somente por uma produção intelectual ocidental. Por isso, a urgência de pensamentos outros, afrocêntricos, e a crítica à branquitude estarem instituídos na universidade não como opção em detrimento ao pensamento branco, mas sim, como parte do pensamento científico. E isso só é possível com a presença da corporalidade negra nos quadros discentes e docentes, nos cargos de gestão e liderança.

Na universidade não é difícil perceber lugares sociais marcados a partir do pertencimento racial, principalmente após a garantia de acesso aos negros, via política de cotas. A existência da cota racial já revela essa distância entre brancos e negros, pois a necessidade de sua implementação é um dado da ausência de indivíduos diferentes da norma na academia.

A cegueira ou daltonismo, como nomeia Bento (2014), impede o branco de compreender que ele é privilegiado. Para o branco é esforço e conquista. Ele não enxerga ou silencia a estrutura branca que facilita a sua ocupação nos postos mais qualificados.

Deste modo, de acordo com Piza (2014), a discriminação racial não é algo tão visível aos olhos dos brancos, e eles se sentem desconfortáveis quando abordados sobre questões raciais. Quando o negro está em um lugar de igualdade, ele não é avaliado pela competência e pelo mérito.

Por outro lado, o branco representa apenas a si mesmo, ele tem a sua individualidade garantida; logo, não representa nenhum grupo

racial. De outro modo, quando se trata do negro, ele é o porta-voz da parcela negra da sociedade. Se o branco falha e é incompetente, isso não se deve à sua brancura. Mas, a acusação do erro ou da inexperiência da pessoa negra se deve ao seu pertencimento à negritude. Não é difícil escutar frases do tipo, “isso é coisa negro” ou “só podia ser negro”.

| Considerações finais

As cotas raciais têm sido uma realidade no ensino superior brasileiro. Estamos atravessando um novo momento da política, com a sua formulação e instituição nos cursos de pós-graduação, propiciadas pela Portaria Normativa n. 13 de 11 de maio de 2016.

Assim, é importante compreender a radicalidade do ingresso de negras e negros na academia, exigindo mudanças substantivas e reais na estrutura e organização universitária. Aqui compreendemos a importância da inserção de outra matriz de pensamento distante da hegemonia ocidental, proporcionada pela afrocentridade, bem como a inquietação em torno das vantagens e privilégios da branquitude.

Portanto, entendemos que a política de cotas raciais possibilita outros cenários, e é um canal para propagar o legado africano ao destacar histórias, existências e conhecimentos fora do lugar, sem o uso de uma lente hierarquizante, como fizeram os modelos ocidentais de pensamento.

Tornar público o legado africano está inteiramente relacionado com a defesa de um projeto humano capaz de contribuir para a extinção da dominação branca e para a conquista da liberdade negra, permitindo assim, o Africana o uso da sua própria matriz cultural de pensamento.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. *In*: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 60.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Philadelphia: Afrocentricity, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. **Ensaio Filosófico**, v. 14, dez., 2016.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo**: banquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-57.
- BRASIL. MEC. **Portaria Normativa n. 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Diário Oficial da União, Brasília, n.90, 12 de maio 2016.
- CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia Universidade de Coimbra, 2008.
- CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileira. **Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 42-43, p. 303-340, jan.-jul. 2003.
- CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. *In*: MOEHLECKE, S.; SILVÉRIO, R.V. (orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009, p. 133-157.
- GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos jovens negros na universidade pública. *In*: MOEHLECKE, S.; SILVÉRIO, R. V. (orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.
- MAZAMA, Ana. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 9-13.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PIZA, Edih. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. *In*: MOEHLECKE, S.; SILVÉRIO, R. V. (orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009, p. 263-274.

SILVA, Fabson Calixto da. **Ações afirmativa, tensões e relações raciais na educação: repercussão em torno da política de cotas a Universidade Federal de Alagoas**. 2014. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, 2014.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.



POLÍTICA DE PAGAMENTO POR DESEMPENHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: PRÊMIOS ESCOLA DE VALOR E MESTRES DA EDUCAÇÃO

Jonas da Silva Rodrigues¹²

Andréia Ferreira da Silva¹³

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de analisar os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, compreendidos enquanto medidas de pagamento por mérito dos profissionais da educação da rede estadual de ensino da Paraíba.¹⁴ Os prêmios, criados no ano de 2012, implanta-

12 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (2021). Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (PPGE/UFCC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6963-3680>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7260760911622430>.

13 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004) e Pós-doutoramento em Educação pela Unicamp (2021-2022). Foi docente da UFG de 1994 a 2009. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Campina Grande e docente do quadro permanente do PPGE/UFCC. Ocupa a vice-presidência da ANPAE da Região Nordeste. Integra as seguintes associações científicas e acadêmicas: ANPED, ANPAE, SBPC e Anfope. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/Unicamp) e associada à Rede Latino Americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação (ReLAAPPE). É líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (PPGE/UFCC), cadastrado no CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044283534835116>.

14 O estado da Paraíba está localizado no Nordeste brasileiro e ocupa uma extensão territorial de 56.467,242km², com 70 % de sua área situada no denominado “polígono das secas”, sujeito aos efeitos extremos da seca. Possui 223 municípios e tem como capital o município de João Pessoa. No ano de 2021, contava 4.018.127 habitantes. Silva, Albino, Henrique e Rodrigues (2019), ao analisarem os seguintes indicadores sociais do estado – famílias em situação de extrema pobreza, IDHM, taxa de

ram uma política de responsabilização educacional, fundada no controle dos resultados nas avaliações externas e em metas estabelecidas. Tal política propiciou a ampliação das formas de controle sobre a escola e seus profissionais por meio da instituição de um modelo de regulação por resultados. As discussões que seguem, resultam de pesquisa desenvolvida no nível do mestrado,¹⁵ que refletiu acerca das políticas de *accountability* educacional adotadas na rede estadual de ensino paraibana no período de 2012 a 2018.

O trabalho adota como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, que compreende as políticas educacionais como um fragmento do real que integra uma totalidade social mais ampla. A totalidade social é compreendida como síntese de múltiplas determinações, constituída pelas contradições de uma dada realidade concreta. Desse modo, entende-se que as categorias de análise no materialismo histórico-dialético totalidade e contradição são fundamentais para a compreensão da complexidade da sociedade capitalista (MASSON; FLACH, 2018) e das políticas educativas adotadas, como dimensões de processos sócio-históricos mais amplos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida tendo como base a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de teses e dissertações acerca do tema proposto no catálogo do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando, também, a busca de artigos no portal da Scientific Library Online (SciELO). Nesse levantamento, foram consideradas as seguintes palavras-chave: Estado avaliador, regulação, *accountability* educacional e pagamento por desempenho.

A análise documental teve como referência o estudo de documentos de política educacional, destinados à difusão de diretrizes políticas

analfabetismo e nível de instrução, no período de 2011 a 2018, afirmam que, apesar da melhoria de tais condições no período indicado, com a elevação de indicadores sociais e educacionais, o estado ainda fica muito aquém das médias nacionais, ocupando posições que o coloca como um dos mais pobres do Brasil. Para saber mais sobre o estado e sua educação consultar o texto citado.

15 A pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, no período de 2019 a 2021, orientada pela Prof.^a D.ra Andréia Ferreira da Silva. A pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a concessão de bolsa de estudo. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/o/of/DISSERTACAO_FINAL_JONAS.pdf.

para a educação, constituídos pelas seguintes fontes primárias “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos (EVANGELISTA, 2012, p. 52). De acordo com Evangelista (2012), os documentos provenientes do aparelho do Estado, de organismos internacionais e/ou agências e intelectuais, expressam diretrizes educacionais, articulando interesses, projetando políticas e intervenções de cunho social.

A pesquisa documental compreendeu um amplo levantamento e análise de documentos de política educacional do governo do estado da Paraíba. O *corpus* documental da pesquisa foi construído por meio de levantamento no portal da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB) e nos sítios virtuais da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e do Diário Oficial do Estado, no período de 2011 a 2018, da legislação, normas, portarias e editais estaduais referentes à instituição de medidas gerenciais no setor educacional, políticas de avaliação externa em larga escala, iniciativas de *accountability* e de pagamento por desempenho, com destaque para o Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação.¹⁶ Também, foram utilizadas informações e notícias disponibilizadas nos sítios virtuais do governo do estado e da SEE/PB, em jornais *on-line*, como o Portal Correio e no G1 Paraíba, e em *blogs* de notícias sobre os Prêmios.

O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira delas apresenta a política de pagamento por desempenho no Brasil, dando enfoque aos três principais modelos apontados por Cassettari (2010) — o pagamento por mérito individual, o pagamento com base nos resultados das escolas e o pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores —, buscando apontar como esse tipo de política opera para modificar o trabalho e a carreira docentes. Na segunda seção, é discutida a política de pagamento por desempenho no âmbito da rede estadual de ensino da Paraíba, enfatizando as duas premiações que configuram o desenvolvimento desta política no contexto local — o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio Mestres da Educação —, buscando destacar e analisar os aspectos, dimensões e critérios envolvidos em ambos os prêmios. Nas considerações finais, são feitos apontamentos considerando a política analisada e os seus desdobramentos para a educação pública.

16 Após o exame dos editais dos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, foram selecionados para a análise, respectivamente, os Editais n. 004/2018 e n. 003/2018.

| A política de pagamento por desempenho no contexto brasileiro

A política de pagamento por desempenho é originária da iniciativa privada e parte do princípio de que “a diferenciação salarial com base no tempo de serviço, na formação adquirida e nos cargos ocupados não é suficiente para recompensar os esforços (individuais ou coletivos) que resultam em melhorias no desempenho global das empresas” (CASSETTARI, 2010, p. 61-62). Com base nesses argumentos, esta política foi incorporada ao campo educacional, no contexto da implantação do gerencialismo no setor estatal, entendida como forma de elevação dos resultados de escolas, professores e alunos, em busca da melhoria da qualidade de uma educação pública tida, pelos defensores dessa proposta, como atrasada pela ótica do desenvolvimento proposto no âmbito econômico (CASSETTARI, 2010).

Segundo Esteves e Sousa (2020), tal política é derivada dos princípios da meritocracia e competitividade, inerentes ao modo de produção capitalista, e aprimorada pelos ideais do pensamento neoliberal que defende o modelo gerencial de gestão, alicerçado nos princípios de eficiência e produtividade. É nesse sentido que, desde o final do século XX, diversas organizações internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vêm atuando na disseminação dos interesses do capital e propondo ao setor educacional a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e de *accountability*,¹⁷ atreladas às medidas de pagamento por desempenho dos profissionais da educação, como forma de reconhecer a elevação dos resultados (ESTEVES; SOUSA, 2020).

17 Segundo Afonso (2009), referência no estudo de tais políticas, uma política de *accountability* está alicerçada sobre três pilares: a prestação de contas, a avaliação externa e a responsabilização. A prestação de contas condensa as dimensões da informação e justificação, uma relação mútua entre o direito de pedir informações/justificações e a obrigação de que seja atendido ao que é solicitado, ou seja, de se prestar contas de algo a alguém, podendo conter dimensões impositivas, coativas e/ou sancionatórias associadas à responsabilização pelos resultados. O pilar da responsabilização envolve a imposição de responsabilidades por atos praticados, envolvendo, em alguns casos, recompensas simbólicas e/ou materiais aos sujeitos envolvidos. O pilar da avaliação envolve o processo de recolher e tratar informações e dados, no intuito de produzir “juízos de valor” sobre determinada situação ou realidade.

No Brasil, de acordo com Cassettari (2010), o pagamento por desempenho vem sendo desenvolvido desde a década de 1990 quando, com a emergência do ideário neoliberal, as políticas educacionais passaram a priorizar o aprimoramento das iniciativas de avaliação externa em larga escala e a construção de indicadores educacionais. Sobretudo, a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os resultados obtidos nessas avaliações e os índices e indicadores produzidos passaram a orientar o “pagamento por mérito” nas redes públicas de educação básica do país (SILVA, 2010). Para Vidal e Vieira (2011), somente a partir de 2005, com a reestruturação do Saeb, que possibilitou a produção de resultados por escola, foi possível a “implantação de forma definitiva de uma política de *accountability* no país (p. 425)”.

Para Zatti e Minhoto (2019), até 2015, dez estados possuíam políticas de pagamento por desempenho: Goiás, com o Bônus de Incentivo Educacional; Ceará, com o Prêmio Aprender Pra Valer; Paraíba, com os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação; Pernambuco, com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); Acre, com o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional; Amazonas, com o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica; Espírito Santo, com a Bonificação Anual por Resultados no Espírito Santo; Minas Gerais, com o Prêmio Produtividade; e São Paulo e Rio de Janeiro com a Bonificação por Resultado.¹⁸

Para Costa e Vidal (2020), as políticas de *accountability* educacional têm nas políticas de bonificação e incentivo salarial a expressão mais clara de sua existência no país, pois, em tais políticas são identificadas diferentes ferramentas, mecanismos e estratégias que responsabilizam de forma material e/ou simbólica os diferentes sujeitos a quem a política se destina.

Segundo Fernandes e Gremaud (2020), como o desenvolvimento das políticas de *accountability* no Brasil não ficou restrito apenas ao âmbito federal e logo se expandiu aos cenários estaduais e municipais, tal movimento permitiu que os entes federados subnacionais passassem a incluir em seus programas educacionais bônus/premiações concedidos aos profissionais da educação de acordo com resultados dos

18 Araújo e Alves (2014) identificaram, no período de 2010 a 2012, no estado do Tocantins, o Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins

alunos nos exames padronizados, estaduais ou federal. Tal vinculação justifica a nomenclatura de pagamento por desempenho.

Um aspecto a ser destacado é o de que o pagamento por desempenho assume diferentes denominações, como, por exemplo, “remuneração variável” (MOURA, 2015), “política de incentivo salarial” (BROOKE; REZENDE, 2020), “política de responsabilização” (BROOKE, 2006) etc. No presente texto, buscamos discutir as políticas no estado da Paraíba compreendo-as como políticas de pagamento por desempenho, pois, acreditamos que esse é o termo que melhor define o caráter excludente e meritocrático que elas assumem.

Para Brooke (2006), apesar de tais políticas serem implantadas pelas redes de ensino com periodicidade, metodologias e níveis variados de abrangência, coincidem ao propor um tipo de remuneração que contempla diferentes profissionais considerando o nível de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Mesmo com premissas diversas, tais políticas carregam, essencialmente, os mesmos ideais: a relação direta que estabelecem entre o desempenho profissional e a aprendizagem dos alunos e a metodologia que adotam para estimular o aumento do desempenho de tais profissionais, o oferecimento de prêmio ou bônus como incentivo/reconhecimento pelos resultados.

Cassettari (2010) identificou a existência de três modelos distintos de pagamento por desempenho no país: 1. o pagamento por mérito individual; 2. o pagamento com base nos resultados das escolas; e 3. o pagamento baseado nos conhecimentos e habilidades dos professores. O primeiro modelo é considerado, pela autora, como o mais antigo, originário do final do século XIX, tendo seu desenvolvimento acontecido inicialmente nos Estados Unidos. Esse modelo tem como característica central a premiação com a concessão de um bônus financeiro, aos professores que mais se destacaram nas avaliações individuais. O modelo busca recompensar tais sujeitos pelos seus esforços, no intuito de estimular o conjunto de docentes de uma determinada escola a melhorar o seu desempenho. Esse foi o primeiro modelo de remuneração por desempenho implantado no país, mas, tem perdido espaço por iniciativas mais elaboradas (CASSETARI, 2010).

O modelo de pagamento com base no desempenho da escola, o segundo apontado por Cassettari (2010), premia o conjunto dos sujeitos que compõe a escola, todos os professores, incluindo em alguns casos os demais funcionários e até os alunos. O seu princípio basilar é o de

que os resultados alcançados pelas escolas são a soma dos esforços individuais dos diferentes sujeitos que a compõem. De modo geral, esse modelo utiliza como critério de premiação, os resultados da escola nas avaliações externas em larga escala. As premiações podem acontecer de diferentes formas, mas, as mais comuns consistem na concessão de materiais e/ou equipamentos ou recursos financeiros às escolas ou no pagamento de adicional salarial na forma de bônus para os profissionais. Desse modo, esse pagamento não integra a progressão na carreira, ou seja, não é assimilado permanentemente aos salários, podendo ser pago de maneira igualitária ou ainda considerando apenas o salário base dos profissionais.

O terceiro modelo de pagamento por desempenho é o adicional baseado na avaliação dos conhecimentos e habilidades dos professores. Essa proposta considera que, por meio de indicadores preestabelecidos, os professores são capazes de adquirir competências e conhecimentos. O modelo é conhecido, também, como “pagamento por competências”, ou seja, ele introduz indicadores que permitem a vinculação salarial dos professores a processos de certificação de competências que são compreendidas como necessárias para um bom desenvolvimento e exercício da profissão docente (CASSETTARI, 2010).

De modo geral, as políticas de pagamento por desempenho adotadas no país possuem critérios comuns para a sua concessão: o cumprimento de tarefas burocráticas da escola; a conservação do ambiente escolar; a participação dos profissionais em cursos de formação continuada ofertadas por diferentes órgãos; a melhoria do fluxo escolar e a elevação dos resultados dos estudantes nas avaliações externas; o cumprimento de planos de curso; a elaboração de projetos e currículos para a escola; o bom desempenho e assiduidade dos profissionais nas atividades previstas (ZATTI; MINHOTO, 2019).

Para Zatti e Minhoto (2019), nessas políticas, dada a possibilidade de diferenciação salarial com base no desempenho docente, é conferida ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pelo recebimento de aumentos/adicionais em sua remuneração. A política de pagamento por desempenho, enquanto política de regulação, modifica o trabalho e a carreira docentes, institucionalizando processos de individualização e competitividade nos ambientes escolares.

A seguir, analisamos a configuração da política de pagamento por desempenho instituído na rede estadual de ensino da Paraíba no

intuito de compreender os modelos desenvolvidos e as ênfases atribuídas no âmbito local.

Pagamento por desempenho na rede estadual de ensino da Paraíba: Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação

A política de pagamento por desempenho na rede estadual de ensino da Paraíba foi implantada por meio de duas premiações: o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio Mestres da Educação, ambos, instituídos em 2012 e, ainda, em vigência no momento de finalização da escrita do presente texto. No ano de 2011, o governo do estado criou o Prêmio Educação Exemplar, subdividido em Prêmio Gestor Exemplar e Prêmio Professor Exemplar, que teve apenas uma edição, ficando restrito ao ano de sua criação. Esse Prêmio deu origem aos dois aqui analisados. A política de pagamento por desempenho no nível estadual paraibano começou a ser implantada no primeiro ano do primeiro mandato do governador Ricardo Coutinho (PSB),¹⁹ sendo aprimorada ao longo de seus dois mandatos: 2011 a 2014 e 2015 a 2018.

Segundo Silva (2021), a carreira do magistério público do estado da Paraíba no período anterior ao governo Ricardo Coutinho respeitava uma estruturação em cargos, a estabilidade salarial e a progressão funcional de acordo com a formação, conforme indicação do Plano de Cargos e Carreiras, aprovado no ano de 2003.²⁰ No entanto, ao longo dos dois mandatos de Ricardo Coutinho (PSB), a carreira foi sendo

19 De acordo com Silva, Albino, Henrique e Rodrigues (2019), uma das ênfases do PSB no setor educacional, partido político do então governador Ricardo Coutinho, apresentada no "Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional – Projeto Brasil: princípios e diretrizes" (s.d.), consiste na implantação de iniciativas de avaliação padronizadas da educação e do reconhecimento do mérito de seus profissionais pelo pagamento de premiações e bônus financeiros atrelados ao cumprimento de metas definidas fora das escolas. De acordo como PSB, a "revolução da educação" estaria vinculada à melhoria da gestão e exigiria a implantação de uma "governança democrática" pautada no monitoramento e na avaliação de resultados. Para tal, propõe a aplicação, entre outros, de incentivos com a adoção de critérios do mérito na designação de dirigentes das escolas públicas. Tal ênfase foi observada nas políticas educativas implantadas no governo de Ricardo Coutinho, como é exposto no texto.

20 De acordo com Silva (2021, p. 67), "[M]esmo com a vigência, desde 1996-1997, da legislação acerca da criação dos novos Planos de Carreira do magistério público de todo o país [...], no estado

desmantelada em consequência da implementação de uma política de pagamento por desempenho, que se fundamenta no modelo flexível do toyotismo — da produtividade por meio do alcance das metas previstas e do cumprimento regular de tarefas que, em grande parte, são realizadas fora do expediente de trabalho do professor — o que vem configurando processos de intensificação do trabalho docente e de precarização da profissão.

Os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação foram instituídos pela Lei n. 9.879, de 13 de setembro de 2012. Os prêmios visam promover a:

[...] seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (PARAÍBA, 2012, artigo 1.º, § único).

Têm como objetivos: destacar o trabalho de professores que contribuam para a elevação da aprendizagem dos alunos; valorizar as escolas públicas estaduais que se destaquem por suas iniciativas de gestão inovadoras; e reconhecer e dar visibilidade aos esforços de professores, gestores e demais funcionários das escolas da rede estadual (PARAÍBA, 2012). Os objetivos, critérios e pontuação de cada Prêmio são estabelecidos por meio de editais anuais da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB) lançados em separado.

O Prêmio Escola de Valor consiste no pagamento do 14.º salário concedido a todos os profissionais que prestam serviço às escolas estaduais premiadas. O valor deve ser pago ao final do ano letivo, considerando os limites orçamentários da SEE/PB. Possui, segundo o Edital n. 004/2018, como objetivos específicos: avaliar as escolas da rede estadual de ensino nas diversas dimensões da gestão escolar e valorizar as que mais se destaquem e contribuam para o aprimoramento contínuo da escola por meio de iniciativas inovadoras. O Prêmio avalia a gestão escolar em quatro dimensões: i. gestão pedagógica; ii. gestão participativa; iii. gestão de pessoas e lideranças; e iv. gestão de infraestrutura — serviços e recursos (PARAÍBA, 2018b). Em cada uma dessas dimensões

da Paraíba, o PCCR somente foi aprovado no primeiro mandato do governador Cássio Cunha Lima (PSDB), através da Lei n. 7.419, de 15 de outubro de 2003”.

são definidos critérios, pontuações e documentos comprobatórios que evidenciem o cumprimento do estabelecido nos editais anuais.

O Prêmio Mestres da Educação, por sua vez, consiste no pagamento do 15.º salário exclusivamente aos docentes da rede estadual de ensino que cumprirem os critérios estabelecidos pela SECT/PB nos editais anuais. Assim como o Escola de Valor, é uma gratificação²¹ provisória, concedida ao final do ano letivo, não incorporada ao salário de tais profissionais e que necessita ser reconquistada ano a ano. Segundo o Edital n. 003/2018, o Mestres da Educação possui os seguintes objetivos específicos: valorizar os professores da educação básica da rede estadual de ensino que se destaquem nos diversos campos do conhecimento e que tenham contribuído para a elevação da aprendizagem dos alunos por meio de suas experiências inovadoras; e reconhecer e dar visibilidade aos esforços empreendidos por tais profissionais que, por meio de suas atividades, colaborem para o aumento da participação da comunidade na construção do conhecimento nas escolas (PARAÍBA, 2018a).

A participação nos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação, atendendo ao chamado dos editais anuais, ocorre de forma “voluntária”, visto que as escolas e professores podem deliberar acerca da inscrição ou não de suas propostas por meio do cadastro no sítio virtual da SEE/PB e envio dos documentos requeridos. Essa possibilidade de escolha, confere aos prêmios uma aparência menos constrangedora do que em outros estados do país, como em Pernambuco no Bônus de Desempenho Educacional (BDE). No entanto, apesar dessa característica, a pressão pela melhoria dos desempenhos e o cumprimento das metas e atividades alcança todas as escolas estaduais paraibanas, mesmo as que não se inscrevem nos Prêmios, como uma forma de responsabilização simbólica.

21 Silva (2021, p. 72) identificou, na rede estadual de ensino paraibana, três tipos de gratificações concedidas aos professores: i. Gratificação de Estímulo à Docência (GED), destinada aos professores em efetivo exercício em sala de aula. Em 2007, foi estendida aos professores ocupantes dos cargos de diretores e vice-diretores escolares; ii. Gratificação Especial de Atividades Pedagógicas (GEAP), dirigida aos profissionais de apoio e suporte pedagógico em efetivo exercício nas escolas da rede estadual, inclusive quando no exercício do cargo de diretores e vice-diretores escolares; e iii. Gratificação por hora-aula (GHA), para jornadas superiores a 25 horas semanais, definida como jornada básica. Além dessas gratificações, há o pagamento da Bolsa de Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem (PMEGA/PB) pelo preenchimento das informações requeridas pela Plataforma SABER, como o diário de classe

Para a submissão de propostas ao Prêmio Escola de Valor, as escolas deverão elaborar o seu Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e, no caso do Prêmio Mestres da Educação, os docentes deverão apresentar o Projeto do Professor. Esses projetos devem prever as ações a serem desenvolvidas por escolas e docentes para a consolidação de propostas pedagógicas que contribuam para a melhoria de indicadores educacionais e o cumprimento de critérios estabelecidos anualmente. Essas propostas e o relatório de seu desenvolvimento são avaliados por “Comissão de Especialistas”, criada pela SEE/PB, que atribui notas de zero a dez, com a nota mínima 7,0 para a obtenção dos prêmios (PARAÍBA 2018a; 2018b).

O PIP, de acordo com a SEE/PB, “representa uma ação coletiva, organizada pedagogicamente, a partir de propostas inovadoras, com o objetivo de dinamizar a prática docente e potencializar o ensino e a aprendizagem” (PARAÍBA, 2015, p. 7) com o intuito de elevar a proficiência dos alunos, em especial, nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, que são avaliados nas provas do SAEB e no Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba, que instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (Avaliando o IDEPB) – sistema de avaliação externa das escolas estaduais. O PIP deve ser construído de forma coletiva, incluindo todos os sujeitos que compõem a escola. O Projeto do Professor é um projeto individual, pensado e executado pelo professor, mas que de igual modo deve contribuir para a elevação dos resultados dos estudantes no IDEB e no IDEPB, e na melhoria dos demais indicadores elencados pela SEE/PB como a redução do abandono e evasão dos estudantes (PARAÍBA, 2015).

Nesse sentido, Silva, Albino, Henrique e Rodrigues (2019) compreendem o PIP como um instrumento de planejamento que reforça o monitoramento e controle dos resultados da educação na rede estadual de ensino, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento de mecanismos de gestão gerencial das escolas. O Projeto do Professor, assim como o PIP, está enviesado pela mesma dinâmica de funcionamento, o que contribui para a consolidação de uma gestão da educação por resultados numa lógica produtivista.

Os professores da rede estadual que receberem o Prêmio Mestres da Educação e que tiverem suas escolas contempladas com o Prêmio Escola de Valor recebem, simultaneamente, os 14.º e 15.º salários.

Os critérios definidos para cada um dos Prêmios, de acordo com os editais do ano de 2018, são apresentados, a seguir, no quadro 10,

com a pontuação máxima prevista para cada um dos critérios, o que revela a importância conferida a cada dimensão na avaliação.

Quadro 10: Critérios avaliados nos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação e pontuação (2018)

Prêmio	Critérios avaliados pelo Prêmio	Pontuação*
I. Escola de Valor	a. Gestão pedagógica: projeto político-pedagógico atualizado; inserção de dados do diário de classe na Plataforma SABER; evolução qualitativa dos indicadores de rendimento - crescimento de matrícula e aprovação e redução de reprovação e abandono; realização de reuniões do Conselho de Classe; e desenvolvimento do Projeto Tô Ligado na Leitura.	Até 2,1 pontos
	b. Gestão participativa: regimento interno atualizado; realização de reuniões do Conselho Escolar; realização de reunião com os pais; estabelecimento de parcerias entre escola e outros segmentos da sociedade.	Até 1,6 pontos
	c. Gestão de pessoas e lideranças: participação dos profissionais da escola em cursos de formação continuada ofertados pela SEE/PB ou instituições de ensino superior; e regularidade da frequência dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.	Até 0,7 pontos
	d. Gestão de infraestrutura: serviços e recursos: manutenção de bens da escola; regularidade da escola na prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola; regularidade da escola na prestação de contas do Programa Nacional de Alimentação Escolar; e reconhecimento, pelo Conselho Estadual de Educação, dos cursos ofertados na escola.	Até 1,6 pontos
	e. Projeto de Intervenção Pedagógica e relatório de sua execução.	Até 4,0 pontos
II. Mestres da Educação	a. Conclusão de curso superior compatível com a disciplina que leciona;	Até 6,0 pontos
	b. Realização de curso de pós-graduação na área de educação;	
	c. Atividades exigidas:	
	- Participação em curso de formação continuada de, no mínimo, 80 h; - Frequência satisfatória do professor na escola, no ano letivo em que está inscrito no Prêmio; - Participação, mínima, de 75 % nos encontros de planejamento na escola;	

Prêmio	Crítérios avaliados pelo Prêmio	Pontuação*
II. Mestres da Educação	- Preenchimento do Diário de Classe na Plataforma SABER e recebimento da Bolsa de Incentivo do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem (PMEGA/PB); e - Participação em reuniões do Conselho de Classe.	Até 6,0 pontos
	d. Projeto do Professor e relatório de sua execução.	Até 4,0 pontos

* A pontuação máxima a ser obtida em cada Prêmio é de dez pontos.

Fonte: EDITAIS DOS PRÊMIOS ESCOLA DE VALOR E MESTRES DE EDUCAÇÃO (2018a; 2018b).

Os critérios definidos para os dois prêmios revelam uma série de metas e ações a serem alcançadas e cumpridas, muitas delas já são tarefas inerentes à gestão escolar e ao trabalho do professor, mas, com os prêmios o seu cumprimento passa a ser mediatizado pelo pagamento de uma bonificação. Também, utilizam como critério o controle da frequência dos profissionais em diversas atividades na escola que atuam e em cursos de formação, consistindo em mais um mecanismo de controle da participação nesses momentos.

A avaliação do PIP e do Projeto do Professor, em que são previstas as ações para a elevação do IDEPB e IDEB, corresponde a 40 % da pontuação. O exame de dados relativos à melhoria dos indicadores de rendimento — aprovação e redução de reprovação e abandono — revela, também, a preocupação com a elevação do indicador estadual e nacional. Desse modo, conforme demonstra o quadro 1, os critérios definidos para os prêmios submetem os profissionais da educação do estado da Paraíba a um amplo processo de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados, de acordo com a sistemática de funcionamento de cada um deles.

De acordo com Cavalcante (2018), a política de gestão por resultados na rede de ensino estadual da Paraíba, incluindo o PIP, institui “estratégias de controle, de pressão e coerção dos professores e gestores por parte do Estado” (CAVALCANTE, 2018, p. 184). Com isso, se quer dizer que, com a política das premiações, tem sido criada uma cultura de gestão baseada em resultados, que orienta escolas e profissionais da educação a se comprometerem com as metas preestabelecidas pela SEE/PB e incorporadas ao PIP.

A divulgação dos “vencedores” e a entrega dos prêmios consistem em importante momento de consolidação da política de gestão por resultados na rede estadual de ensino da Paraíba. A solenidade de premiação ocorre em cerimônia organizada pela SEE/PB. Nesse momento,

são convidadas as escolas contempladas no Prêmio Escola de Valor e os professores premiados com o Mestres da Educação. Na maioria das edições esse evento foi realizado em João Pessoa, no Espaço Cultural José Lins do Rego. Nessa cerimônia, são entregues troféus aos gestores das escolas premiadas e o governador e vice-governador do Estado e Secretário de Educação proferem discursos de exaltação das escolas e dos profissionais contemplados. Além do evento realizado pela SEE/PB, há a divulgação dos nomes das escolas premiadas no sítio virtual oficial da SEE/PB, na mídia local, jornais, sítios virtuais e blogs, para o conhecimento da sociedade paraibana em geral (RODRIGUES, 2021). Para Shiroma e Evangelista (2015), o jogo da premiação visa a ostentar, sob os holofotes da mídia, os melhores resultados, com o intuito de forjar “na opinião pública uma determinada noção de ‘qualidade da educação’ e do sistema necessário a produzi-la” (p. 329).

A implantação de políticas de pagamento por desempenho foi analisado por Barbosa e Fernandes (2013) no âmbito das reformas educacionais ocorridas no estado de São Paulo. Segundo os autores, as medidas têm contribuído para a ampliação do controle e regulação da organização da escola e do trabalho docente. Além disso, o pagamento por desempenho apresenta-se como um paliativo financeiro para induzir a adesão dos profissionais da educação aos projetos e programas oficiais do governo do estado, não melhorando as condições de carreira e de salário de tais profissionais.

De acordo com Silva (2021), situação semelhante acontece no estado da Paraíba com as premiações concedidas aos profissionais da educação, ou seja, ao invés da implantação de uma política de valorização que priorize a carreira foi instituída uma política de remuneração por desempenho orientada pelo cumprimento de metas preestabelecidas e a criação de várias gratificações.

Os prêmios instituem uma lógica remuneratória variável e flutuante, ou seja, não são incorporados ao salário, sendo compostos por critérios que incentivam a todo custo a produtividade, a intensificação do trabalho e alimentam a competitividade entre escolas e docentes em toda a rede estadual de ensino. Tais fenômenos vêm contribuindo para processos de desestruturação da carreira e do que viria a ser uma remuneração isonômica do profissional docente (SILVA, 2021).

Ao analisar a política implantada na rede estadual de ensino paraibana, Rodrigues (2021, p. 115) aponta o seu caráter contraditório visto que ao mesmo tempo:

[...] a responsabilização pelo não alcance das metas e critérios recai diretamente sobre as escolas e seus sujeitos, configurando uma estratégia de pressão para que os objetivos sejam alcançados e os critérios cumpridos. Neste mesmo processo, ocorre a desresponsabilização da SEE/PB pelos resultados educacionais das escolas estaduais.

Certamente, esta consiste em uma das características centrais das políticas de pagamento por desempenho em curso, marcadas por processos de responsabilização unilateral. Nesses processos é atribuído o sucesso ou o fracasso das escolas “ao indivíduo ou a um fator específico, secundarizando a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo educacional” (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015, p. 617) e deixando de fora a avaliação das instâncias superiores da gestão educacional e da adequação do montante de recursos direcionados para o financiamento da educação.

| Considerações finais

Considerando o exposto, foi identificado que está em curso na rede estadual de ensino da Paraíba o desenvolvimento de dois dos três modelos de pagamento por desempenho, apontados por Cassettari (2010). O primeiro modelo é o “pagamento com base no desempenho da escola”, vinculado ao Prêmio Escola de Valor, que premia a todos os profissionais das escolas que cumpram os critérios e alcancem os objetivos estabelecidos pela SEE/PB. Por outro lado, o segundo modelo em desenvolvimento é o “pagamento por mérito individual”, com o Prêmio Mestres da Educação, que concede o 15.º salário aos professores da rede estadual que melhor se destaquem nas competências e critérios definidos pela SECT/PB, justificando o sentido do mérito individual. Os dois modelos apesar de independentes, se intercomunicam por estabelecerem critérios que, apesar de suas peculiaridades, comungam de objetivos comuns: uma educação produtivista, que enfatiza a elevação de índices de rendimento e de melhorias contínuas nos indicadores quantitativos de qualidade educacional do estado.

Em ambas as premiações, segundo Silva (2021), “o magistério público estadual paraibano conta hoje com uma política de remuneração que,

por meio de bolsas e prêmios, modifica e fragiliza a base salarial da categoria docente, por se tratar de uma remuneração variável e transitória” (p. 90). Neste sentido, com a instituição de tais Prêmios, têm se camuflado os prejuízos acarretados à carreira docente estadual e tem sido promovida a sua desestruturação, com a implantação de uma política de cunho excludente e meritocrático. Desse modo, é oportuno destacar a necessidade de que as entidades sindicais e associações em prol da defesa dos direitos dos profissionais da educação lutem em busca da estruturação de uma carreira com uma remuneração mais justa que atenda de forma igualitária a toda a categoria.

Outrossim, reafirma-se que a política de pagamento por desempenho na educação revela a adoção de uma estratégia fundada nas bases de um gerencialismo, capaz de fomentar a ênfase na produtividade da escola, entendida como o alcance de metas e indicadores de desempenho dos estudantes. Além do exposto, os prêmios se fundamentam em uma concepção de valorização profissional — que defende o mérito individual e o alcance de metas — associada a mecanismos de responsabilização e de prestação de contas. Desse modo, desconsidera aspectos que, segundo Leher (2010), envolvem o real sentido da valorização profissional e docente, que inclui “dimensões objetivas do trabalho”, como o cumprimento do piso salarial, um regime de trabalho adequado, o desenvolvimento da carreira que possibilite a progressão funcional, além de tempo adequado para estudos continuados, avaliação e planejamento de atividades; e as “dimensões subjetivas”, incluindo a dignidade profissional, autorrealização e reconhecimento social da profissão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/148/251>. Acesso em: 21 maio 2022.

ARAÚJO, Caroline Silva; ALVES, Miriam Fábila. Desempenho e recompensa na educação básica: as políticas das secretarias estaduais de educação. In: SILVA, Andréia Ferreira da (org.). Educação Básica: políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande: Ideia, 2015. p. 65-84.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n. 2, p. 45-59, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao>. Acesso em: 23 maio 2022.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner. Políticas de incentivos salariais para professores no Brasil: uma atualização. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1.343-1.370, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31220>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12072011-143111/pt-br.php>. Acesso em: 19 maio 2022.

CAVALCANTE, M. S. **Gestão e Avaliação**: avaliando IDEPB e o Prêmio Escola de Valor – o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal. 2018. 397 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15307>. Acesso em: 07 jun. 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Concepções e implicações da Accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006-2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, jan.-dez 2020, p. 1-23. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13903>. Acesso em: 19 maio 2022.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791>. Acesso em: 19 maio 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política

educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1.103-1.137, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023/21230>. Acesso em: 19 maio 2022.

MASSON, G; FLACH, S.F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração Variável do Magistério Público da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba**: (des)valorização profissional? 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8570?locale=pt-BR>. Acesso em: 19 maio 2022.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. Poder Executivo. **Lei n. 9.879**, de 13 de setembro de 2012. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/10871_texto_integr.al. Acesso em: 23 maio 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino**. 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Avaliando IDEPB - 2016. **Revista do Sistema da Rede Estadual**, Juiz de Fora, v. 3, jan.-dez. 2016. Disponível em: <https://somapb.caedigital.net/resources/colecoes/PB-AVALIANDO-IDEPB-2016-RSWEb.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n. 003/2018**. 2018a. Prêmio Mestres da Educação. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2018_fev_Edital-n2BA-003_2018_SEE-PrAAmio-Mestres-da-EducaCAO.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n. 004/2018**. 2018b. Prêmio Escola de Valor. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2018defevereiroEdital-n2BA-004_2018_SEE-PrCAAmio-Escola-de-Valor.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.

RICHTER, Leonice M.; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria V. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBPAAE**, v. 31, n. 3, p. 607-625, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/60198>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RODRIGUES, Jonas da Silva. **Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de accountability na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (2012-2018)**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, Campina Grande, 2021. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/o/of/DISSERTACAO_FINAL_JONAS.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de

resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul.-dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (orgs.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 255-300.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas educacionais**, n. 8, p. 63-73, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/21832/14287>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Marcos Antônio Félix da. **Remuneração variável**: política de desmantelamento da carreira do magistério público da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba (2011-2018). 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/c/c6/DissertaCACAO_Marcos.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1963/1939>. Acesso em: 10 maio 2022.

ZATTI, Antônio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2022.



O GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO MUNICIPAL [GEPEEM] E A INVESTIGAÇÃO DA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE

Rosilene Lagares²²

Meire Lúcia Andrade da Silva²³

Ana Cléia Gomes da Silva²⁴

A partir da literatura e análise documental, neste artigo, tematizamos a respeito de possibilidades de pesquisa e contribuições para o campo da política e gestão educacional na Amazônia Tocantinense, tendo por objetivo examinar aspectos da experiência do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM) cadastrado na Universidade Federal do Tocantins (UFT)²⁵ e na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), especificamente, ocupando-nos do seu histórico, relevância, contribuições e possibilidades de investigação.

22 Doutora em educação (UFG); Docente Universidade Federal do Tocantins (UFT); E-mail: rosela-gares@uft.edu.br.

23 Mestre em educação (UFT); Docente Sistema Municipal de Ensino de Gurupi-Tocantins; Correio eletrônico: meirelas@mail.uft.edu.br.

24 Mestre em educação (UFT); Docente Sistema Municipal de Ensino de Palmas-Tocantins; Correio eletrônico: anacleiag@mail.uft.edu.br.

25 Junto ao GepeEM está organizado o Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE), criado em 2015.

O CNPq (2022) define grupo de pesquisa como:

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e seus estudantes.

Mainardes (2022, p. 1) ressalta a influência dos grupos de pesquisa na pós graduação para a formação de pesquisadores, “[...] ao lado das disciplinas na pós-graduação, sessões de orientação e participação em eventos científicos, grupos de pesquisa são espaços fundamentais para a aquisição do habitus científico.”

Referencia pesquisadores internacionais e brasileiros enfatizando o papel e a relevância desses espaços:

[...] estudos internacionais (ARECHAVALA VARGAS & DIAZ PEREZ, 1996; BLASI & ROMAGNOSI, 2012; DEGN *et al.*, 2018; HORTA & LACY, 2011; KYVIK & REYMERT, 2017; LÓPEZ-YÁÑEZ & ALTOPIEDI, 2015; REY-ROCHA *et al.*, 2002; REY ROCHA *et al.*, 2008; WAGENKNECHT, 2016) e nacionais (ANDRÉ, 2007; BIANCHETTI, 2021; GATTI, 2005; MAINARDES, 2021A, 2021B, 2022; MOROSINI, 2008; PEREIRA & ANDRADE, 2008; PUCCI, 2011; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). (MAINARDES, 2022, p. 3).

Ainda, inventaria sentidos, papéis e modos de funcionamento atribuídos por vários autores a grupos, redes e outros espaços de pesquisa coletivos, diferenciando- os e contribuindo com a reflexão a respeito dos nossos grupos:

De modo geral, os autores definem grupo de pesquisa como um coletivo que incentiva a interdependência das tarefas, o compartilhamento da responsabilidade pelos resultados e a cooperação na solução de questões complexas. Acredita-se que a participação em grupos de pesquisa consolidados pode levar a um aumento na produtividade e no desenvolvimento dos pesquisadores (DEGN *et al.*, 2018).

[...]

De modo geral, a literatura existente destaca o grupo de pesquisa como um espaço essencial no desenvolvimento da pesquisa e na formação de pesquisadores. Shoulson (2004) evidencia o papel dos grupos no desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Para Degn *et al.* (2018), os grupos de pesquisa bem-sucedidos e com alta performance podem ser entendidos como “comunidades de prática” e não como entidades organizacionais formais (equipes de trabalho mais tradicionais). Feldman *et al.* (2013) defendem que os grupos de pesquisa são, ao mesmo tempo, comunidades de prática e comunidades epistêmicas. [...] López-Yáñez e Altopiedi (2015) consideram que organizações, laboratórios e grupos de pesquisa representam o contexto habitual da produção de conhecimento científico. Para eles, os grupos de pesquisa “são as joias da coroa da sociedade do conhecimento” (p. 631), pois constituem a principal fonte de criatividade, ousadia e determinação exigidas pelo tipo de pesquisa que “progride em nossa sociedade e melhora significativamente nossas vidas” (p. 631). Os autores explicam ainda que é nos grupos de pesquisa que se dá a socialização dos cientistas; é, assim, o espaço em que os modelos de comportamento, valores, significados culturais e regras sociais de uma disciplina ou de um campo de pesquisa são alcançados pelos recém-chegados. Os grupos de pesquisa constituem o local de um conjunto de artefatos, técnicas, ferramentas e ideias que tornam possível o desenvolvimento de teorias consistentes. E não menos importante, eles são o lugar onde cientistas individuais obtêm o apoio emocional de que precisam para desenvolver uma atividade muito exigente e consumidora de energia (López-Yáñez & Altopiedi, 2015, p. 631). [...] uma quantidade crescente de estudos tem enfatizado a importância dos grupos de pesquisa como uma unidade de análise. [...] Wagenknecht (2016) analisou a criação colaborativa de conhecimento científico em grupos de pesquisa e abordou algumas questões que são continuamente perturbadoras da filosofia: o que é conhecimento científico? Ele é genuinamente coletivo? Como o conhecimento coletivo pode ser criado, particularmente sob as condições da prática científica experimental real? [...] de acordo com Green (1954, p. 444), “não se trata de saber se a pesquisa de grupo é necessária na ciência experimental, mas de que tipo de pesquisa de grupo funciona melhor”. Ainda para o autor, a pesquisa em grupo não é apenas um empreendimento científico, mas também um experimento de relações humanas. O líder adequado de um grupo de pesquisa deve estar interessado, principalmente, em resolver um problema, e qualquer pessoa que possa contribuir para esse fim deve ser encorajada. No entanto, a pesquisa em grupo não significa o fim do indivíduo. Para Green (1954, p.

445, Tradução nossa): Toda pesquisa é individual e a pesquisa em grupo realizada adequadamente refere-se a indivíduos que trabalham em conjunto com outros indivíduos. Qualquer tática que viole os direitos, privilégios e sensibilidades do indivíduo deve ser tão repugnante para o grupo quanto para o indivíduo. A pesquisa em grupo muitas vezes afunda porque o líder fracassou em seus deveres para com os membros individuais do grupo por ser arbitrário e inflexível ou por suprimir diferenças de opinião. Onde a pesquisa em grupo prosperou, os direitos do indivíduo raramente foram negligenciados. Wagenknecht (2016) concluiu que é preciso mais do que um esforço individual para criar conhecimento científico. Como a criação de conhecimento em muitas das ciências naturais de hoje é o resultado de um esforço colaborativo, os filósofos precisam ainda definir se o conhecimento científico é ou não genuinamente coletivo (conquista coletiva). (MAINARDES, 2022, p. 3-5).

Perante o exposto perguntamos: como está organizado e tem sido o funcionamento do GepeEM, qual seu papel, sentido, relevância e contribuições para o desenvolvimento científico regional? Incentiva a interdependência das tarefas, o compartilhamento da responsabilidade pelos resultados e a cooperação na solução de questões complexas? É um espaço essencial no desenvolvimento da pesquisa e na formação de pesquisadores? Tem desempenhado papel no desenvolvimento da pesquisa colaborativa? É uma comunidade de prática ou uma entidade organizacional formal? É, ao mesmo tempo, uma comunidade de prática e comunidades epistêmicas? Nele se dá a socialização dos cientistas? É o lugar onde cientistas individuais obtêm o apoio emocional para desenvolver suas exigentes atividades de pesquisa? A participação no grupo de pesquisa tem levado ao aumento na produtividade e no desenvolvimento dos pesquisadores? Como é a atuação do líder do grupo em relação aos direitos dos membros e as diferenças de opinião? O que tem provocado nas relações humanas? Tem importância para o desenvolvimento científico, com resultados reconhecidos pela comunidade científica? Tem importância para o desenvolvimento regional? São indagações que orientam a caminhada para a consolidação do Grupo e, ao mesmo tempo, revelam um tema que precisa de mais investigação.

A reflexão e busca pela construção de respostas às questões elencadas repercute neste artigo, que, além desta introdução, apresenta informações sobre o GepeEM nas duas seções seguintes, tratando do seu histórico, sua relevância, contribuições e possibilidades de investigação.

| Aprendizagem científica – anotações a respeito do GepeEM

O GepeEM²⁶ foi formado em 2011, na UFT, área da educação, tendo como líder a professora Dr.^a Rosilene Lagares e articulado às suas pesquisas,²⁷ antecedendo a implantação da pós-graduação em educação, que ocorreu no ano de 2012, com o Curso de Mestrado Acadêmico.

No mesmo ano de sua criação, o Grupo foi vinculado ao CNPq/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontra-se incorporado à pós-graduação, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq), nos programas de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Estado e Sociedade) e Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte – Associação em Rede – Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. Ainda, está incorporado à atividade docente universitária, mantendo interação com a graduação em Pedagogia do *Campus* de Palmas e o Programa de Educação Tutorial do Curso no *Campus* de Palmas da UFT (PET PedPalmas).

O Grupo tem seu Regimento Interno, aprovado em 16 de dezembro de 2019, cujo objetivo é estabelecer as regras sobre sua estrutura, funcionamento e gestão (GepeEM, 2019). No documento, é definido como sendo um colegiado de pesquisadores e alunos tendo por objetivos:

I. pesquisar a educação como política pública na tensão entre Estado e sociedade e as práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual do ensinar e aprender na sociedade contemporânea;

26 Encontra-se instalado no *campus* de Palmas da UFT, Bloco Bala, sala 4B.

27 No mestrado, no período de 1995 a 1998, na Universidade Federal de Goiás (UFG), a professora investigou a temática da educação municipal, descentralização política e a experiência do município de Ponte Alta do Tocantins, tendo por objetivo analisar o Sistema Municipal de Ensino de Ponte Alta do Tocantins, no contexto do processo de descentralização política em curso e suas interferências na educação básica, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Teresa Lousa Fonseca, na área de concentração Educação e Linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais. No doutorado, no período de 2004 a 2008, também, na UFG, pesquisou a organização da educação municipal no Tocantins, especificamente, a respeito da conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas municipais de educação, com objetivo de conhecer, compreender, analisar e problematizar a opção que municípios do Estado do Tocantins vinham fazendo para a organização e a gestão de suas atribuições no campo da educação, destacando o processo efetivo de institucionalização de sistemas municipais de educação. Sob a orientação do Professor Dr. João Ferreira de Oliveira, sua pesquisa continuou na área de concentração Educação e Linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais.

- II. desenvolver estudos, pesquisa e extensão em educação internacional, nacional, estadual e municipal, organizada em redes de ensino ou sistemas de educação, abordando as relações históricas entre Estado e Sociedade e o processo de gestão, legislação, políticas públicas curriculares e educativas, história e memória;
- III. discutir a relação entre o Estado e as políticas públicas para a educação;
- IV. conhecer, compreender, analisar, avaliar e propor políticas públicas para a educação básica e superior;
- V. discutir os processos educacionais, na educação básica e superior;
- VI. conhecer, compreender e analisar os processos de gestão dos sistemas de educação e da escola;
- VII. discutir a institucionalização da educação – processos de gestão, legislação, políticas públicas curriculares e educativas, história e memória. (GepeEM, 2019, artigo 2.º).

Os quadros 11, 12, 13 e 14 representam os componentes do Grupo por categorias, como definido pelo CNPq/Capes, que utiliza a expressão recursos humanos.

Quadro 11: Recursos humanos: Pesquisadores (2022)

Item	Pesquisador	Titulação máxima
1.	Adaires Rodrigues de Sousa	Mestrado
2.	Aldizia Carneiro de Araújo	Mestrado
3.	Adriana da Costa Pereira Aguiar	Mestrado
4.	Ana Cléia Gomes da Silva	Mestrado
5.	Ângela Noleto da Silva	Mestrado
6.	Claudius Vinicius Souza Oliveira	Mestrado
7.	Ítalo Bruno Paiva Gonçalves	Mestrado Profissional
8.	Katia Cristina Custódio Ferreira Brito	Doutorado
9.	Meire Lúcia Andrade da Silva	Mestrado
10.	Paulo Vinícius Santos Sulli Ludovice	Mestrado
11.	Robson Vila Nova Lopes	Mestrado
12.	Rosilene Lagares	Doutorado
13.	Rute Soares Rodrigues	Mestrado
14.	Tháíse Luciane Nardim	Doutorado
15.	Wanderson Baia dos Santos	Graduação Pedagogia

Fonte: as autoras, com base nos dados do CNPq/Capes, s.d.

Quadro 12: Recursos humanos: Estudantes (2022)

Item	Estudante e outro	Nível de Treinamento
1.	Celestina Maria Pereira de Souza	Doutorado
2.	Cleidiana Santana Parente	Mestrado
3.	Eleny Silva Barbosa	Mestrado
4.	Eusamar Araújo de Sousa	Mestrado
5.	Geraldo Grossi Junior	Doutorado
6.	Greice Quele Mesquita Almeida	Doutorado
7.	Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante	Doutorado
8.	Jhonata Moreira Pereira	Mestrado
9.	José Aires Amaral Filho	Mestrado
10.	Lêda Lira Costa Barbosa	Mestrado Profissional
11.	Leonardo Victor dos Santos	Doutorado
12.	Luennys Barbosa de Almeida	Graduação
13.	Maykon Dhonnes de Oliveira Cardoso	Mestrado
14.	Meyrivane Teixeira Santos Arraes	Mestrado
15.	Raimundo Ferreira Rodrigues	Doutorado
16.	Ronaldo Muniz Silva	Graduação

Fonte: as autoras, com base nos dados do CNPq/Capes, s.d.

Quadro 13: Recursos humanos: Egressos (2022)

Item	Pesquisador	Titulação máxima
1.	Suellen Alves Araújo	Graduação Pedagogia
2.	Wanderson Baia dos Santos	Graduação Pedagogia

Fonte: as autoras, com base nos dados do CNPq/Capes, s.d.

Quadro 14: Indicadores de recursos humanos do grupo (2022)

Item	Pesquisadores	Estudantes	Total
Doutorado	3	6	9
Mestrado	8	10	18
Mestrado Profissional	1	1	2
Especialização	0	0	-
Graduação	1	1	2
Egressos	2	0	2
Total	15	18	33

Fonte: as autoras, com base nos dados do CNPq/Capes, s.d.

Desde a fundação e criação do GepeEM, seus membros atuam para sua *consolidação*, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, como docência na educação básica e superior; orientações (monografias, dissertações, teses e outras produções acadêmico-científicas); participação em eventos científicos e de entidades; colaboração com entidades da educação, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) – Seccional do Tocantins, que representa o conjunto dos 139 municípios do Estado; Secretarias Municipais de Educação; a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (Seduc); Diretorias Regionais de Educação; o Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO); e compondo colegiados de gestão democrática da educação, como Fóruns Permanentes da Educação Estadual e Municipais, Conselhos de Educação e outros.

O Grupo tem *repercussão/inserção* em todo o Estado do Tocantins, por realizar pesquisa a respeito das políticas públicas e gestão da educação municipal e estadual, correlacionando-as com a nacional e internacional. E, ainda, por seus membros estarem inseridos nas gestões da educação municipal e estadual e municipal, igualmente pela docência, inclusive em outros Estados.

Mantém *interação com outros grupos e outras redes de pesquisa de âmbito nacional*, sendo uma delas a Rede Mapa com a pesquisa Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, que se iniciou em 2014, e é realizada por pesquisadores de oito estados brasileiros e dez universidades,²⁸ cuja coordenação geral localiza-se na Universidade do Oeste de Santa Catarina, sob a responsabilidade do pesquisador Professor Doutor Elton Luiz Nardi. No Tocantins, a coordenação vincula-se ao GepeEM. Ainda, guarda interação com a pesquisa em Rede “Políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação”, com coordenação geral na Unoesc, também, pelo pesquisador Professor Doutor Elton Luiz Nardi, agregando pesquisadores da UFT, UFC, Universidade do Contestado (UnC) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Esta

28 Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estácio de Sá; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e UFT.

pesquisa incide sobre um conjunto de cinco capitais dos Estados de Santa Catarina (Florianópolis), Ceará (Fortaleza), Goiás (Goiânia), São Paulo (São Paulo) e Tocantins (Palmas), precisamente, uma de cada região geográfica do país.

Nos períodos de elaboração dos Planos de Educação no país [2014-2015] e monitoramento e avaliação [2015-2016], política da Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase)/Diretoria de Cooperação e Planos de Educação do Ministério da Educação (MEC), membros do Grupo participaram da Rede de Assistência Técnica aos Estados e municípios, considerando seu conjunto de pesquisas e atuação para o desenvolvimento científico regional.

Como elemento essencial para a formação do pesquisador, os membros do Grupo são filiados à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), sendo a coordenadora do Grupo Diretora eleita da Anpae no Tocantins para os períodos de 2019-2020 e 2021-2022.

Relevância, contribuições, possibilidades de investigação

Como cadastrado no CNPq, as pesquisas no GepeEM organizam-se em torno de duas linhas, como representamos no quadro 15. No entanto, como agrega pesquisadores envolvidos com outros grupos e espaços de pesquisa, há produções que guardam interação com as linhas dos demais coletivos.

Quadro 15: Linhas de pesquisa GepeEM/CNPq (2022)

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores
Políticas Educacionais, Estado e Sociedade	12	7
Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação	8	6

Fonte: as autoras, com base nos dados do CNPq, s.d.

Linha de pesquisa Políticas Educacionais, Estado e Sociedade

Na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Estado e Sociedade realizam-se estudos e pesquisas a respeito das relações entre o sistema escolar (educação), a conjuntura sociocultural (sociedade) e as políticas adotadas no país e na educação (Estado) (âmbitos nacional e internacional).

Os quadros 16, 17, 18 e 19 representam as produções da linha.

Quadro 16: Produções Graduação (2018 a 2022)

Item	Trabalho	Ano	Autor	Situação
1.	TCC	2021 (Andamento)	Luennys Barbosa de Almeida	Ativo
2.	TCC	2020 (Andamento)	Ronaldo Muniz Silva	Ativo
3.	TCC	2021	Suellen Alves Araújo	Ativo
4.	TCC	2020	Penélope Ferreira de Medeiros Lima*	Desativada
5.	TCC	2017	Patrícia de Mello Gomes Linhares Lemos**	Desativada
6.	TCC	2013	Aldeniza Pereira da Silva***	Desativada
7.	TCC	2014	Wanderson Baia dos Santos	Ativo
8.	TCC	2012	Adaires Rodrigues de Sousa	Ativo

* Título: Políticas de Accountability na Educação Tocantinense: um estudo sobre incentivos (e punições) por desempenho. Tema: políticas de accountability na educação do Tocantins. Orientadora: Profa. Dra. Rosilene Lagares.

** Título: Aumentar As Paredes Ou Derrubar Os Muros? Gestão Democrática nos Planos de Educação do Tocantins. Tema: Gestão Democrática nos Planos de Educação do Tocantins (PME). Orientadora: Profa. Dra. Rosilene Lagares.

*** Título: Regime de Colaboração Estado e municípios do Tocantins no Campo da Educação: da Asmet a Municipalização do Ensino – Sujeitos, Justificativas, Objetivos, Ações, Impasses, Perspectivas. Tema: Regime de Colaboração entre o Estado e municípios do Tocantins no campo da educação, tendo como ponto de referência a Assessoria ao Sistema Municipais de Educação (Asmet), um setor da Secretaria Estadual de Educação, com seus sujeitos, justificativas, objetivos, ações, impasses e perspectivas. Orientadora: Prof.^a D.ra Rosilene Lagares.

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do GepeEM, s.d.

Quadro 17: Produções Mestrado (2013 a 2022)

Item	Trabalho	Autor
1.	Dissertação	Adaires Rodrigues de Sousa
2.	Dissertação	Adriana da Costa Pereira Aguiar
3.	Dissertação	Aldizia Carneiro de Araújo
4.	Dissertação	Ana Cléia Gomes da Silva
5.	Dissertação	Claudius Vinicius Souza Oliveira
6.	Dissertação	Celestina Maria Pereira de Souza
7.	Dissertação	Cleidiana Santana Parente
8.	Dissertação	Deusamara Dias Barros Vaz
9.	Dissertação	Eleny Silva Barbosa
10.	Dissertação	Eusamar Araújo de Sousa
11.	Dissertação	Greice Quele Mesquita Almeida
12.	Dissertação	Ítalo Bruno Paiva Gonçalves
13.	Dissertação	Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante
14.	Dissertação	Jhonata Moreira Pereira
15.	Dissertação	José Aires Amaral Filho
16.	Dissertação	Katya Lacerda Fernandes
17.	Dissertação	Karla Beatriz Hortolani Rodrigues Hashimoto
18.	Dissertação	Lêda Lira Costa Barbosa
19.	Dissertação	Leonardo Victor dos Santos
20.	Dissertação	Luzenir Poli Coutinho
21.	Dissertação	Maykon Dhonnes de Oliveira Cardoso
22.	Dissertação	Meire Lúcia Andrade da Silva
23.	Dissertação	Meyrivane Teixeira Santos Arraes
24.	Dissertação	Paulo Vinícius Santos Sulli Luduvicé
25.	Dissertação	Patrícia Rezende do Nascimento
26.	Dissertação	Robson Vila Nova Lopes
27.	Dissertação	Rute Soares Rodrigues

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do GepeEM, s.d.

Quadro 18 – Detalhamento das Produções Graduação – membros ativos (2012 a 2022)

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Adaires Rodrigues de Sousa	Política Pública de Planejamento da Educação Municipal	Conhecer e analisar a(s) intencionalidade(s) da educação no Município de Palmas e os documentos que a(s) explicita(m), em especial, o Plano Municipal de Educação	Apresentada 28.03.2012	Rosilene Lagares	UFT	Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito - UFT Jocyléia Santana dos Santos - UFT
Luennys Barbosa de Almeida	Judicialização do direito à educação	Discutir a judicialização do direito à educação no Tocantins	Em andamento	Rosilene Lagares	UFT	—

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do GepeEM, s.d.

Quadro 19 – Detalhamento das Produções Dissertação (2015 a 2022)

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Adaires Rodrigues de Sousa	Planejamento de políticas públicas no campo da educação municipal	Compreender a política pública de planejamento da educação municipal no Estado do Tocantins, em especial, a deflagrada no ano de 2013 por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)/Ministério da Educação (MEC), com uma Rede de Assistência Técnica a Estados, Distrito Federal e Municípios no processo de elaboração dos Planos de Educação, em atendimento e alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE), apreendendo as disputas de intenções que a perpassam.	Defesa 15.12.2015	Rosilene Lagares	UFT	João Ferreira de Oliveira - UFG José Damião Trindade Rocha - UFT Maria José de Pinho - UFT
Adriana Pereira da Costa Aguiar	Repercussões do programa estrada do conhecimento (PEC-Banco Mundial) na educação do Tocantins – 2012-2020	Apresentar uma análise de repercussões do PEC, financiado pelo Banco Mundial, na educação nas redes estadual e municipais de seus seis Municípios participantes: Aguiarnópolis, Aliança do Tocantins, Barrolândia, Colinas do Tocantins, Pugmil e Wanderlândia, no período de 2012 a 2020	Defesa 2022	Rosilene Lagares	UFT	Neila Osório Barbosa - UFT Adriana Almeida Sales de Melo – UnB

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Aldizia Carneiro de Araújo	Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino dos estados do Piauí, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins: entre tensionamentos e desdobramentos	Problematizar a gestão democrática da educação nos Sistemas Municipais de Ensino, abordando sua historicidade, suas concepções e os tensionamentos e desdobramentos nos Estados do Piauí, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins.	Defesa 23.01.2020	Rosilene Lagares	UFT	Neila Osório Barbosa – UFT Maria José Pires Cardozo – UFMA
Ana Clélia Gomes da Silva	Accountability e Arranjos Institucionais das Políticas e Gestão da Educação Pública do Município de Palmas/TO – 1989-2020: Regulação por Resultados e/ou Governo Democrático	Analisar as perspectivas de accountability e os arranjos institucionais das políticas e da gestão da educação pública do município de Palmas/TO no período de 1989 a 2020	Defesa 06.06.2022	Rosilene Lagares	UFT	Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito – UFT Marciel Barcelos Lano – UFT
Celestina Maria Pereira de Souza	Políticas públicas de formação de professores (as) nos governos do Tocantins antes e pós PNE/2014 E PEE/2015 quais intencionalidades?	Analisar as políticas de formação de professores(as) adotadas no estado do Tocantins desde a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em 1994, até o contexto dos Planos Nacional de Educação (PNE) de 2014 e Estadual de Educação (PEE) de 2015.	Defesa 22.10.2021	Rosilene Lagares	UFT	Carmem Lúcia Artioli Rolim - UFT Mark Clark Assen de Carvalho - UFAC
Claudius Vinicius Souza Oliveira	Accountability e políticas de responsabilização na realidade educacional no Tocantins: tensionamento entre as perspectivas neoliberal e democrática	Compreender o tensionamento entre as perspectivas distintas de accountability, neoliberal e democrática, na realidade educacional no Tocantins por meio das políticas de responsabilização, de forma especial, as avaliações em larga escala.	Defesa 11.03.2020	Rosilene Lagares	UFT	Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito – UFT Maria José de Pinho – UFT

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Cleidiana Santana Parente	Atuação do Ministério Público do Tocantins na Defesa da Garantia do Direito a Educação (de qualidade)	Em elaboração	Em andamento	Rosilene Lagares	UFT	-
Deusamara Dias Barros Vaz	Gestão da educação no município de Araguaína/TO: condições institucionais para a democracia	Examinar-se no SME de Araguaína as condições político-institucionais (diretrizes, princípios e mecanismos) para a gestão democrática da educação estão presentes no ordenamento jurídico municipal.	Defesa 01.03.2019	Rosilene Lagares	UFT	Juciley Evangelista Freire – UFT Jocyleia Santana dos Santos – UFT
Greice Quele Mesquita Almeida	Conferências e congressos de educação: espaços e instrumentos para planejamento educacional nacional e no município de Palmas/TO (?)	Descrever em que medida os Congressos e as Conferências no campo da Educação brasileira e no Município de Palmas/TO configuram-se (configuraram-se) como espaços e instrumentos para o planejamento educacional, considerando seus períodos de realização, temas, objetivos, sujeitos organizadores, com contradições, limitações e lacunas.	Defesa 23/08/2017	Rosilene Lagares	UFT	Jocyleia Santana dos Santos – UFT Liliane Campos Machado – UnB
Ítalo Bruno Paiva Gonçalves	Planejamento da educação municipal e Planos Municipais de Educação (PME) da microrregião do Jalapão-Tocantins	Desvelar a perspectiva de planejamento educacional que vem sendo materializada na microrregião do Jalapão-Tocantins, com o movimento de organização interna dos PME (2015-2025), abordando os elementos normativos, históricos, estruturas, o diagnóstico da situação educacional e de consonância com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).	Defesa 18.04.2022	Rosilene Lagares	UFT	Roberto Francisco de Carvalho – UFT Simone Fática Flach – UEPG

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante	O princípio do regime de colaboração no Brasil e as relações entre os sistemas de ensino do estado do Tocantins e do município de Ponte Alta do Tocantins	Compreender o princípio do regime de colaboração entre os sistemas de ensino no Brasil e os sentidos das relações que vêm sendo instituídas no Tocantins no campo da educação entre os sistemas estadual e municipal de ensino, no Município de Ponte Alta.	Defesa 20.01.15	Rosilene Lagares	UFT	João Ferreira de Oliveira – UFG Carmem Lúcia Artioli Rolim –UFT Jocyléia Santana dos Santos –UFT
Jhonata Moreira	Políticas de Accountability na Educação	Em elaboração	Em andamento	Rosilene Lagares	UFT	-
José Aires Amaral Filho	Regime de Colaboração e Consórcios Públicos na Gestão da Educação Entre os Sistemas Estadual e Municipal de Ensino no Estado do Tocantins	Em elaboração	Em andamento	Rosilene Lagares	UFT	-
Karla Beatriz Hortolani Rodrigues Hashimoto	Autonomia do poder municipal e o sistema de educação em Araguaína/TO: (des)articulação entre o ordenamento jurídico nacional e local	Analisar a articulação no conjunto de normas jurídicas vigentes necessárias ao processo efetivo de institucionalização do Sistema Municipal de Ensino/Educação de Araguaína, derivadas de atos do Poder Legislativo e de atos do Poder Executivo, que incluem atos próprios e atos do Conselho Municipal de Educação, e entre estas normas municipais e o ordenamento jurídico nacional regulador do campo da educação.	Defesa 26.02.2019	Rosilene Lagares	UFT	Carmem Lúcia Artioli Rolim –UFT Roberto Francisco de Carvalho –UFT

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Katya Lacerda Fernandes	Orientação política do plano nacional de educação (2014-2024): implicação e para a gestão da educação	Compreender os fundamentos do processo de reforma do Estado da década de 1990 e seus desdobramentos para a gestão da educação no Brasil nos primórdios do século XXI, a partir da orientação política do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).	Defesa 03.08.2015	Rosilene Lagares	UFT	Dermeval Saviani – Unicamp Isabel Cristina Auler Pereira – UFT Carmem Lúcia Artioli Rolim – UFT
Lêda Lira Costa Barbosa	Espaços e mecanismos de gestão democrática nos sistemas/redes municipais de ensino/educação tocantinenses na pandemia da covid-19	Analisar os espaços e mecanismos de gestão democrática mobilizados e os que permanecerem atuantes nos Sistemas/Redes Municipais de Ensino/Educação (SRMEE), notadamente, no ano 2020.	Em andamento	Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito	UFT	Rosilene Lagares m – UFT Roberto Francisco de Carvalho – UFT
Leonardo Victor dos Santos	As parcerias público-privadas no Sistema de Ensino do Estado do Tocantins, a partir de sua criação em 1994.	Analisar como as parcerias público-privadas influenciaram e vêm influenciando a redefinição das políticas públicas e da gestão no Sistema de Ensino do Estado do Tocantins, a partir de sua criação em 1994.	Defesa 1º.03.2019	Rosilene Lagares	UFT	Jocyleia Santana dos Santos – UFT Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA
Luzenir Poli Coutinho	Gestão democrática na construção da meta 19 do plano nacional de educação: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa	Analisar as concepções de gestão democrática, subjacentes e/ou em disputa no processo de construção do PNE 2014-2024 e presentes no texto final aprovado pela Lei nº 13.005/2014, especificamente na Meta 19 e suas estratégias, desde o movimento que resulta na apresentação do PL nº 8.035/2010.	Defesa 16.08.2018	Rosilene Lagares	UFT	Elton Luiz Nardi – UNOESC Roberto Francisco Carvalho – UFT

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Meire Lúcia Andrade da Silva	Planejamento, plano e políticas públicas educacionais no município de Miracema do Tocantins: reprodução e tensionamentos	Analisar elementos do processo de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação e da capacidade de implementação de políticas educacionais no Município de Miracema do Tocantins.	Defesa 26.02.2019	Rosilene Lagares	UFT	Carmem Lúcia Artioli Rolim – UFT Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA
Meyrivane Teixeira Santos Arraes	Educação municipal na região vale do Araguaia - Tocantins: o processo de institucionalização dos sistemas e implicações para a autonomia	Em elaboração	Em andamento	Rosilene Lagares	UFT	-
Patrícia Rezende do Nascimento	Parfor presencial e relações federativas no Tocantins: condições necessárias a permanência de professores-estudantes	Analisar como se dão as relações entre a União – por meio do MEC/CAPES/FNDE e da UFT, o Estado – por meio da SEDUC e do FEPAD – TO, e Municípios do Tocantins – por meio da UNDIME, denominadas regime de colaboração, e as ações de garantia das condições. necessárias para a permanência de professores-estudantes, trabalhadores de escolas da rede pública municipal por meio destas relações, para o desenvolvimento do PARFOR Presencial.	Defesa 03.04.2018	Rosilene Lagares	UFT	Mônica Aparecida da Rocha Silva – UFT Vânia Maria de Araújo Passos – UFT José Damião Trindade Rocha – UFT

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição	Banca examinadora
Paulo Vinícius Santos Sulli Luduvise	O financiamento da educação básica, os interesses das classes e das feições de classe no Brasil entre os anos de 2006 e 2020 e o papel do todos pela educação	Analisar como a política pública de financiamento da educação básica foi condicionada pela atuação política das classes e frações de classes burguesas entre os anos de 2006 a 2020 centralizando o papel do movimento Todos pela Educação.	Defesa 23.02.2022	Rosilene Lagares	UFT	Idemar Vizolli – UFT Luiz Fernandes Dourado – UFG
Robson Vila Nova Lopes	Qualidade da educação municipal: concepções e indicadores no Sistema de Educação de Miracema-TO	Analisar a concepção de qualidade da educação que fundamenta os indicadores educacionais instituídos no Sistema Municipal de Educação de Miracema-TO no contexto dos anos 2000.	Defesa 08/05/2017	Professora Dr.ª Adriana Almeida Sales de Melo	UnB	Rosilene Lagares – UFT Girleene Ribeiro de Jesus – UnB Livia Freitas Fonseca Borges – UnB
Rute Soares Rodrigues	Planos nacional e municipais de educação no Tocantins e institucionalização do sistema nacional de educação: perspectivas e contradições	Analisar perspectivas e contradições dos Planos Nacional e Municipais de Educação no Estado do Tocantins para o processo de institucionalização efetiva do SNE na definição das políticas públicas e a gestão da educação.	Defesa 17/08/2018	Rosilene Lagares	UFT	Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA Carmem Lucia Artoli Rolim – UFT Idemar Vizolli – UFT

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do GepeEM, s.d

| Linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação

Na linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação realizam-se estudos e pesquisas de políticas públicas de educação (formulação, implementação e avaliação educacional), administração educacional e sistemas educativos, com ênfase nas relações entre Estado e Sociedade, planejamento, avaliação, legislação, financiamento, gestão da Educação Básica em suas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior, modalidades de ensino (educação de jovens e adultos e educação profissional), bem como suas formas de organização.

Os quadros 20 e 21, representam as produções da linha e de linhas de pesquisadores vinculados ao Grupo que guardam interação com outros espaços coletivos de pesquisa.

Quadro 20: Produções Doutorado (2022)

Item	Trabalho	Pesquisador
1.	Tese	Adaires Rodrigues de Sousa
2.	Tese	Celestina Maria Pereira de Souza
3.	Tese	Geraldo Grossi Junior
4.	Tese	Greice Quele Mesquita Almeida
5.	Tese	Jemima Gertrudes Barreira Cavalcante
6.	Tese	Leonardo Victor dos Santos
7.	Tese	Meire Lúcia Andrade da Silva
8.	Tese	Raimundo Ferreira Rodrigues
9.	Tese	Robson Vila Nova Lopes

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do GepeEM, s.d.

Quadro 21: Detalhamento das Produções Doutorado

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição
Adaires Rodrigues de Sousa	Planejamento democrático participativo como processo formativo e de emancipação para todos os envolvidos	Analisar a participação da comunidade educativa no processo de autoavaliação em um agrupamento de escolas em Portugal	Em Andamento	Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univers. de Coimbra
Ceraldo Grossi Junior	O processo de implantação do Sistema Único de Educação no Estado de Mato Grosso – uma reflexão sobre a ação: retomou ou abandonou a ideia?	Em definição	Em Andamento	Rosilene Lagares	UFT
Leonardo Victor dos Santos	Privatização da educação no Sistema Estadual do Tocantins, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação em 2015.	Em definição	Em Andamento	Rosilene Lagares	UFT
Meire Lúcia Andrade da Silva	Cumprimento da meta da gestão democrática nos planos municipais de educação em municípios tocanthinenses: afinidades e diferenças	Analisar o cumprimento da meta da gestão democrática dos planos municipais de educação de oito Municípios com Sistemas próprios de educação no Estado do Tocantins: apreendendo afinidades e diferenças.	Em Andamento	Lúcia Maria de Assis	UFG
Raimundo Ferreira Rodrigues	Estratégias de formação de professores para uso de TIC em escolas de tempo integral do município de PALMAS – TO: o docente e a reinvenção de si durante a pandemia da Covid 19	Em definição	Em Andamento	Rosilene Lagares	UFT

Autor	Tema	Objetivo geral	Situação	Orientador	Instituição
Robson Vila Nova Lopes	Sistema Nacional de Educação e a condições político - institucionais dos Sistemas de Educação na Amazônia	Compreender e analisar o movimento histórico constitutivo da idealização e ordenamento jurídico de existência (ou não) de um sistema nacional de educação no Brasil, enquanto expressão do prolapado "regime de colaboração" as condições político - institucionais e implicação na organização e competências dos Sistemas Municipais e Estaduais na Amazônia.	Em Andamento	Remi Castioni	UnB

Fonte: as autoras, com base nos dados e informações do CepeEM, s.d.

As pesquisas representadas nos quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 concentram-se em temáticas, como a relação Estado, educação e sociedade; políticas públicas educacionais; estudo das ações de regulação do Estado; organização e estrutura dos sistemas de educação e seus desdobramentos na escola, com ênfase nas temáticas — organização e gestão da educação municipal; redes de ensino; processo efetivo de institucionalização de sistemas municipais de educação; planejamento educacional e planos de educação asseverando que o Grupo tem contribuições fundamentais para a comunidade científica e importância para o desenvolvimento do Estado no campo da política e gestão da educação ao tratar de temas abordados em âmbito nacional e em outros Estados, mas que se constituíam lacunas no Tocantins.

Um Grupo que busca sua consolidação como um espaço essencial no desenvolvimento da pesquisa e na formação de pesquisadores, nas perspectivas de Sánchez Gamboa (2011, p. 268), como sendo “nova forma institucional de potencializar as condições da produção do conhecimento científico” e de Pereira e Andrade (2008, p. 157), de que, “Ao pôr em contato direto na e pela pesquisa, investigadores com diferentes graus de experiência, o grupo tanto cumpre o papel de intelectual coletivo específico, quanto desempenha a função de escola, esta entendida como agência formadora do *habitus*”.

Um coletivo que caminha para a construção de um *modus operandi* e um *habitus* (BOURDIEU; WACQUANT, 2012). Então, para a ampliação da aprendizagem da pesquisa e para a produção de conhecimento relevante.

| Considerações finais

Resgatando o tema possibilidades de pesquisa e contribuições para o campo da política e gestão educacional na Amazônia Tocantense, a experiência do GepeEM apresenta avanços do ponto de vista da organização e funcionamento de um grupo de pesquisa, assim como em relação à produção de pesquisa com temas fundamentais para a comunidade científica e importância para o desenvolvimento do Estado. Mas, apresenta grandes desafios, como da definição de seu sentido e papel e de como é possível a construção coletiva do conhecimento.

Outro desafio é a sua consolidação como um grupo de pesquisa bem-sucedido e com alta performance, articulando-se efetivamente com

grupo(s) de pesquisa do exterior, de modo a dialogar com o conhecimento e a experiência internacionais acumulados sobre o objeto política e gestão educacional.

Por fim, neste momento, podemos dizer que o coletivo agrega um número elevado de componentes, e que precisa organizar suas atividades distribuindo-as para melhorar a publicização e buscar recursos, equipamentos e instalações, para uma produtividade regular, de qualidade, com organicidade e conexão de todos os membros. Nesse sentido, um grupo pequeno ou médio talvez seja mais adequado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Greice Quele Mesquita. **Conferências e congressos de educação**: espaços e instrumentos para planejamento educacional nacional e no município de Palmas/TO (?). 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2017.

ARAÚJO, Aldizia Carneiro de. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino dos estados do Piauí, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins**: entre tensionamentos e desdobramentos. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2020.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Siglo Vintiuno. 2012.

CAVALCANTE, Jemima Gertrudes Barreira. **O Princípio do Regime de Colaboração no Brasil e as relações entre os sistemas de ensino do estado do Tocantins e do município de Ponte Alta do Tocantins**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2015.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 03 jun. 2022.

CNPq. **Portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: 03 jun. 2022.

COUTINHO, Luzenir Poli. **Gestão democrática na construção da meta 19 do Plano Nacional de Educação**: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2018.

FERNANDES, Katya Lacerda. **Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: implicações para a gestão da educação. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2015.

GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA UFT (GEpeEM). Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE). **Regimento Interno**. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019. 4p.

HASHIMOTO, Karla Beatriz Hortolani Rodrigues. **Autonomia do Poder Municipal e o Sistema de Educação Em Araguaína/TO**: (des)articulação entre o ordenamento jurídico nacional e local. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação. Palmas, 2019.

LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins**: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, Goiás, 2008.

LOPES, Robson Vila Nova. **Qualidade da Educação Municipal**: concepções e indicadores no Sistema de Educação de Miracema (TO). 2017, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília (DF), 2017.

LUDUVICE, Paulo Vinícios Santos Sulli. **O financiamento da educação básica, os interesses das classes e das frações de classe no Brasil entre os anos de 2006 e 2020 e o papel de todos pela educação**. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, p. e08532, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em: 29 maio 2022.

NASCIMENTO, Patrícia Rezende do. **Parfor presencial e relações federativas no Tocantins**: condições necessárias a permanência de professores-estudantes. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2018.

OLIVEIRA, Claudius Vinicius Souza. **Accountability e políticas de responsabilização na realidade educacional no Tocantins**: tensionamento entre as perspectivas neoliberal e democrática. 2020. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2020.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Aprendizagem científica: Experiência com grupo de pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucidio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus. 2008. p. 153-168.

RODRIGUES, Rute Soares. **Planos nacional e municipais de educação no Tocantins e institucionalização do Sistema Nacional de Educação**: perspectivas e contradições. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Grupos de pesquisa**: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. *Motrivivência*, v. 23, n. 36, p. 268-290, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n36p268>.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins**: Parcerias Público-Privadas X Regime de Colaboração Público-Público. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019.

SILVA, Meire Lúcia Andrade da. **Planejamento, plano e políticas públicas educacionais no município de Miracema do Tocantins**: reprodução e tensionamentos. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SOUSA, Adaires Rodrigues de. **Planejamento de políticas públicas no campo da educação municipal**: planos municipais no Tocantins – disputa de intencionalidades. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de. **Políticas públicas de formação de professores nos governos do Tocantins antes e pós-PNE/2014 E PEE/2015, quais intencionalidades?** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

VAZ, Deusamara Dias Barros. **Gestão da educação no município de Araguaína/TO**: condições institucionais para a democracia. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2019.

AS DIMENSÕES DA AUTONOMIA NAS UNIDADES ESCOLARES E O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR

*Antoniclebio Cavalcante Eça¹
Claudio Pinto Nunes²*

| Concepções da autonomia/conceitualização

A questão da autonomia escolar na perspectiva crítica-democrática como verifica-se na literatura brasileira, já vem sendo discutida anteriormente desde a década de 1980, quando por ocasião os profissionais de educação manifestaram-se contra a falta de liberdade no espaço educativo, exigindo reflexão acerca de novos significados conferidos ao conceito de autonomia.

Por consequência desses movimentos que vêm crescendo progressivamente, o tema da autonomia na gestão e no contexto das escolas entra em definitivo na pauta de discussões, ganhando espaços nos documentos oficiais do governo brasileiro em meados da década de 1990, cujo

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Especialista em Docência do Ensino Superior e Mídias na Educação (UESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Educação Básica, Coordenador Técnico Administrativo e Pedagógico. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente-DIFORT/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB. E-mail: antoniclebio@hotmail.com.

2 Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT). Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com.

processo de redemocratização do país, tornaram-se mais presente nas instâncias política e civil. Assim, os debates sobre as transformações da sociedade contemporânea que aperfeiçoam o processo democrático e seus mecanismos de funcionamento, devem perpassar exponencialmente pela participação social e política dos seus cidadãos, superando de todo modo, a sociedade de classes, instituindo a representação como elemento fundante das relações sociais e humanas.

Conseqüentemente, essas incipientes mudanças e transformações tanto incentivaram como influenciaram consideravelmente na estrutura e organização das unidades escolares, promovendo uma movimentação conceitual do que então seria de fato uma autonomia na gestão escolar de forma democrática e de modo participativo, em seus aspectos administrativos, de pessoal, didático-pedagógico e financeiro, como podemos perfilar brevemente a seguir.

A princípio, a concepção do conceito de autonomia aparece primeiramente nas raízes do cristianismo, especialmente nos escritos bíblicos de Santo Agostinho, como sinônimo de livre arbítrio, pelo qual o indivíduo terá capacidade de escolher e direcionar seus caminhos em busca da felicidade, passando a ser responsabilidade única e exclusiva de cada um, assumindo as conseqüências das suas escolhas.

A palavra autonomia entendida na cultura política da democracia grega, surge para constituir-se como formas de governo autárquicos, na qual estados e municípios seriam capazes de gerar suas próprias leis, sem se disporem ou submeterem a elas mesmas ou de outras. E assim, somente no século XVIII com o movimento intelectual e filosófico do Iluminismo, é que o conceito de autonomia retoma e retorna para o indivíduo, apontado como sujeito possuidores de direitos e deveres.

Analisando na literatura filosófica política, o termo autonomia vem do grego e etimologicamente, significa autogoverno, capacidade de governar-se pelos próprios meios. Sendo assim, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria ou se autogovernar, tornando um espaço de liberdade nas relações sociais, mas, que muitas vezes não acontece, tendo em vista, que em alguns casos as decisões já estão postas e prontas para serem realizadas ou executadas.

Na filosofia kantiana, a autonomia é um conceito encontrado na moral, na política e na bioética, na qual o indivíduo racional tem a capacidade de tomar decisões intimamente ligadas às relações sociais. Assim, a autonomia não pode ser entendida como autodeterminação do indivíduo, mas sim, como um processo de universalização da

consciência individual que ocorre no seio da sociedade, e é somente por dentro dela que o homem pode se considerar um sujeito autônomo.

No âmbito da educação, a construção da autonomia deve partir de uma posição ética e política, associada a criatividade e interatividade social, e o debate acerca do tema, requer dos indivíduos um diálogo recíproco e permanente no espaço educativo para formação autônoma. E nesse sentido, Gadotti (1992) afirma, que ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos, dos professores e da própria escola, compreendendo o sentido da palavra como sendo o autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e assim, constituindo mudanças e estabelecendo tendências na área.

Na concepção de Barroso (2010), a autonomia das escolas sob a ótica política, dentro dos processos de reorganização do papel do Estado e das formas de governo na administração pública, é necessária compreender o modo como essas ações são definidas, implementadas, direcionadas e controladas, assim como suas orientações e normas que asseguram o funcionamento do sistema educativo, ou seja, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo de mudança.

Por esse entendimento, as políticas de “autonomia da escola” devem ser vistas no campo educacional como uma expressão do processo de alteração dos modos de regulação das políticas públicas e de suas ações, pela passagem de uma regulação burocrática³ para regulação pós-burocrática e de uma governação pelas normas para uma governação pelos instrumentos (BARROSO, 2005).

De acordo com o que Santos (2010) afirma, a dubiedade do conceito autonomia nos documentos oficiais implementados no Brasil, levou a entender que a autonomia administrativa se configura apenas para a descentralização das obrigações, e não a descentralização de poder.

A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: pois, somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser autônomo em

3 Segundo Lessard (2006), na dimensão burocrática é enfatizada a regra hierárquica, a necessidade de controlar os processos, a conformidade com as prescrições do trabalho e a sanção ao desvio. No campo educacional sua operacionalização baseia-se em indicadores quantitativos e de um rigoroso acompanhamento do desempenho dos professores, alunos, escolas e principalmente dos sistemas de educação.

relação a outras. Nessa perspectiva, Barroso (1996) afirma que autonomia, mesmo sendo um princípio relativo, a sua vivência significativa contribui bastante para que a comunidade escolar possa se organizar com base nos anseios e suas percepções.

Na interpretação de Barroso (1996), o conceito de autonomia está relacionado à ideia de autogoverno, em que os sujeitos se regulam por regras próprias, ou seja, “a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p. 17).

Em se tratando das escolas públicas, existem inúmeras dificuldades que inibi o sentido da coletividade, geralmente agravadas pelas condições de isolamento que acontecem no interior das instituições de ensino que impedem a forma de estabelecer certas conexões com o mundo exterior, especialmente, com a comunidade local.

Nessa linha de raciocínio, Azevedo (2006) assegura que a gestão da educação, quando pensada numa perspectiva mais democrática, nos revela a necessidade de pensarmos numa escola que caracterize não somente pela figura do gestor escolar, mas que considere principalmente, a participação de todos os envolvidos no espaço educativo. Por esse pensamento:

[...] a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado. (AZEVEDO, 2006, p. 510)

Em verdade, construir uma sociedade aberta às possibilidades democráticas significam romper com as lógicas autoritárias, centralizadoras e assistencialistas.⁴ E, para isso, o ideal seria então desenvolver uma mentalidade política que se assegure na participação ativa, na solidariedade, na justiça e na garantia dos direitos humanos. Para Freire (2011), nós somos inexperientes democráticos e, por isso, temos grandes dificuldades em construir de maneira participativa, uma sociedade mais democrática e efetivamente justa, como a que desejamos.

4 O assistencialismo é demarcado por uma política de gestão extremamente excludente e com características recorrentes, geralmente de caráter emergencial e compensatório em relação as carências e a escassez de recursos.

Contextualizando o universo da pesquisa de campo

Em uma pesquisa científica não conseguimos definitivamente esgotar toda a temática sobre o assunto estudado, embora não tenha sido essa a nossa intenção. Contudo, não podemos ignorar que o trabalho de pesquisa foi bastante complexo do ponto de vista da literatura, ao mesmo tempo prazeroso do ponto de vista intelectual, assim como do próprio conhecimento com relação às políticas educacionais brasileiras. E, para realização da pesquisa, a princípio, buscamos autores clássicos e contemporâneos na qual comungam do pensamento de que escola, — lugar onde sistematiza a gestão escolar, somente será possível a construção da autonomia com princípios democráticos, quando houver o envolvimento de todos os integrantes no processo educacional, numa ação organizada, articulada, dinâmica e participativa.

Dessa maneira, principiaram as preocupações que embasaram essa proposta de trabalho, que pretendeu reunir, identificar, refletir, interpretar e analisar as relações de autonomia que efetivamente têm se dado nos ambientes escolares no município, tendo à frente os desafios e implicações que se apresentam no cotidiano escolar ante a tarefa de operacionalizar uma gestão democrática, autônoma e de qualidade social. Para isso, constituímos um quadro seletivo representado por doze sujeitos informantes/participantes, dentre eles, gestores escolares (GE), coordenadores pedagógicos (CP), professores (PP) e pais de alunos e/ou responsáveis (PA), selecionados *a priori*, mediante a participação e envolvimento nas ações e nos projetos desenvolvidos na unidade escolar.

Quadro 22: Levantamento dos sujeitos informantes por etapa da Educação Básica

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Gestor (GE)	Coor. (CP)	Ped.	Professor (PP)	Pai/Resp. (PA)
Educação infantil	1	1		1	1
Ensino fundamental: anos iniciais	1	1		1	1
Ensino fundamental: anos finais	1	1		1	1
Total Parcial	3	3		3	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Por esse caminho, foi possível extrair dados e informações dos sujeitos aplicando uma entrevista narrativa roteirizada com questões que discorreram sobre as ideias de construção da autonomia atrelado aos desafios e implicações diante dos principais aspectos da gestão administrativa, didático-pedagógica e financeira, associados aos mecanismos de funcionamento que legitimam a organização da Educação Municipal de Ibirataia-Ba.

Destacamos para leitura e estudos, as leis e normas dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino (Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação), os respectivos regimentos escolares, assim como projetos políticos-pedagógicos das três unidades escolares pesquisadas. Tudo isso, dividido entre as etapas da educação básica, compreendida entre a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais e anos finais, atrelado às diretrizes das políticas do Plano Municipal de Educação e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

Diante das intempestivas mudanças e transformações do cenário da educação brasileira, advento da globalização e mundialização de caráter neoliberal, sustentado pelo capitalismo desenfreado, foi possível identificar uma nova forma de organização no espaço educativo. Com isso, foi necessário buscar a compressão da diferença entre gestar e administrar, numa mudança paradigmática que provocou alterações na conduta e prática educativa e de gestão.

Conforme afirma Lück (2015), o conceito de gestão é relativamente novo e supera a concepção de administração, mas que necessariamente não a substitui. Já segundo Paro (1986-2015), ao conceituar administração, como sendo a mediação ou utilização racional de recursos disponíveis para a realização de fins determinados, nos assevera que administração é sim, sinônimo de gestão, contrapondo a ideia conceitual de Lück (2015), ao afirmar que gestão não é sinônimo de administração e sim parte da gestão. Essa dubiedade, refletiu claramente nas unidades escolares, onde os participantes da pesquisa demonstraram diferentes interpretações conceituais sobre o que seria gestar ou administrar uma unidade escolar.

De modo geral, no contexto da educação brasileira, o conceito de gestão é um tanto que inovador, mas que continua assentado na mobilização do esforço humano, numa dinâmica coletiva, superando

a concepção de administração, característico do gerencialismo. Assim, como argumenta Oliveira (2011), são complexas e enormes as dificuldades para modificar os padrões de funcionamento das unidades escolares e de suas redes, comprometendo a forma de organização dos sistemas educativos, que sobre as estruturas centralizadoras, não representa de forma significativa as relações na/com a sociedade.

Importante destacar que, nesse sentido, não se trata apenas de uma reforma, mas sim, de uma verdadeira transformação estrutural do modo de se pensar, planejar, implementar e gerir, no nosso caso, a educação básica e induzi-las a autonomia plena, mesmo que financiada por recursos estatais (GADOTTI; ROMÃO, 2012). Desse modo, a concepção da autonomia na gestão escolar se encontra na fase embrionária, seja ela nos aspectos didático-pedagógicos, administrativo ou financeiro. E com isso, Barroso (2003) aponta que o conceito de autonomia nas escolas precisa ser revisado.

Pela gama dessa complexidade, os sujeitos informantes, demonstraram certa dificuldade em conceituar e diferenciar a gestão e administração, mas no que tange a concepção de autonomia, descreveram de forma mais precisa, mesmo demonstrando a necessidade de uma maior mobilização com relação à participação política de todos os integrantes do processo educativo, inclusive dos pais de alunos ou responsáveis, considerando a ação democrática como um dos pilares de transformação social. Visto que, no marco da organização escolar brasileira, autonomia e gestão democrática são inseparáveis e uma não pode existir sem a outra, apesar de se apresentar de forma precária e enfraquecida.

Construir uma autonomia na gestão escolar resulta da contribuição e do sentido de participação elementar e ativa de cada um dos envolvidos em todas as instâncias da organização da escola. Assim, para que as unidades escolares possam alcançar patamares de qualidade social em sua gestão, além do compromisso coletivo em um ambiente democrático e participativo, é também necessário que haja, o enfrentamento dos entraves e obstáculos políticos e históricos vivenciados cotidianamente na escola. Por isso, nas considerações oferecidas por Barroso (1996; 2003), a autonomia no ambiente escolar é sim relativa, que depende dos mais variados grupos de interesses políticos do Estado, governo, legislação, direção escolar, pais de alunos e sociedade.

Dimensões da autonomia na gestão escolar

Com relação aos aspectos ligados a autonomia na gestão, as dificuldades de execução se distinguiram entre as etapas da educação básica, sendo a que mais se destacou na educação infantil como desafiador foi o aspecto financeiro, enquanto no ensino fundamental anos iniciais, o aspecto mais indicado foi o pedagógico, enquanto no ensino fundamental anos finais, foi apontado o aspecto administrativo, demonstrando claramente que os desafios variam de acordo com as necessidades de cada etapa de ensino, e até mesmo pelas aproximações que eles têm com o fazer administrativo, pedagógico e financeiro.

Contudo, as análises extraídas dessas narrativas, apontaram posturas distintas na prática desenvolvidas nas escolas, como também um distanciamento por parte dos pais dos alunos ou responsáveis na tomada de decisão dentro da escola, voltada para uma naturalidade de uma gestão tradicional, burocrática, tecnicista e centralizadora, confundidas pelos eixos norteadores da desconcentração e descentralização.

Com relação à dimensão da autonomia administrativa, a conquista da autonomia na gestão da escola seria pela descentralização das decisões, que, de acordo com Paro (2001, p. 57), “a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”. Por esse motivo, não podemos confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, pois a construção da autonomia na gestão, não passa meramente pela desconcentração de atividades, sendo necessário que, “a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão para que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva” (PARO, 2001, p. 57).

Os aspectos da autonomia na gestão nas unidades escolares do município de Ibirataia geralmente são construídos no percurso profissional. Ainda assim, existe a falta de experiência para o exercer o cargo/função, especificamente com relação aos gestores e coordenadores pedagógicos, em que poucos desconhecem a legislação, mas que desenvolvem suas atividades baseados na subjetividade, nas experiências e vivências no cotidiano escolar, e mesmo assim, existe uma padronização das práticas de gestão escolar.

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas no espaço escolar sob o aspecto ligado à gestão administrativa, o grande problema não está centrado na administração dos recursos disponíveis, e sim, na própria existência deles. E sobre os instrumentos de gestão escolar, a maioria dos sujeitos participantes sentiram certa dificuldade em relatar sobre a questão. Segundo eles, assuntos referentes à parte administrativa cabe somente à direção da escola em consonância com o órgão da Secretaria de Educação local. Essa afirmação está corroborada pelo próprio Sistema Municipal de Ensino ao constar em seu documento oficial que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC) é subordinada ao Chefe do Poder Executivo.

No contexto das reformas que ocorreram pela autonomia e gestão das escolas, de acordo com Barroso (1996), o mecanismo de construção da autonomia da gestão escolar, perpassou por três movimentos importantes, sendo elas pelo processo eletivo dos dirigentes escolares, pela formação de órgãos colegiados e pela descentralização de recursos financeiros.

Sobre esse aspecto, ao analisar os documentos normativos, destacamos que, apesar de dispor em lei específica do Magistério, como critério, a assunção da função gratificada do diretor escolar, que deve acontecer na forma de eleição direta realizada na própria unidade escolar com participação de todos os integrantes da comunidade, a designação para o respectivo cargo configurado, até recentemente, pela indicação do Chefe imediato da Prefeitura Municipal. Por isso, o acesso ao cargo ou função de diretor de escola no município acontece por indicação político-partidária, contrariando a lei vigente do Plano de Cargos e Salários.

Contudo, foi observada que, apesar da falta do cumprimento da referida Lei, os gestores escolares indicados pelo Chefe Imediato do Executivo notoriamente demonstraram qualidade na prestação de serviços e no desenvolvimento do seu papel como gestor pelas atividades educativas e projetos vivenciados no ambiente escolar, demonstrada nas análises das narrativas.

E assim, para além desses mecanismos apontados, foi possível observar no município de Ibirataia (BA), que, os movimentos de descentralização recorrente nas unidades escolares acontecem de modo tradicional, ou melhor de modo clássico e cultural, tendo em vista que, os gestores escolares ainda são escolhidos pelo chefe do executivo, respeitadas as indicações políticas ou mesmo são definidos pelos órgãos da

educação, pela pasta da Secretaria Municipal de Educação, tornando o diretor um representante do poder executivo na escola e não da comunidade escolar.

Vinculado a essa situação apresentada, tal situação compromete todo processo de gestão participativa, incluindo o papel dos órgãos colegiados que teriam como compromisso a defesa da moralidade pública se colocando como fundamental na ação mobilizadora e propositiva do cumprimento da respectiva lei municipal. Assim, a condução de representatividade perpassa pela ação apenas de fiscalizar os recursos financeiros, provenientes do governo federal e da busca incessante pela transparência desses recursos para a comunidade escolar. Ou seja, a autonomia da gestão é fracionada entre o administrativo e o financeiro e, na maioria das unidades escolares, ocorre apenas com participação formal dos pais/responsáveis, ou como meros legitimadores de ações desejadas implicitamente pela gestão da escola.

A dimensão da autonomia didático-pedagógica se constitui como uma das instâncias mais importantes da gestão e deve ser construída necessariamente com base nas diretrizes educacionais e operacionais da rede municipal, definidos na proposta pedagógica da escola, sem deixar que seus reais objetivos e fins fiquem sujeitos apenas na decisão de um determinado grupo da gestão escolar. De acordo com Paro (2001, p. 113), sobre a autonomia pedagógica, “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Analisando as contribuições dos sujeitos informantes/participantes, articuladas as obrigações, responsabilizações, competências, direitos e deveres dentro da escola, percebemos nas suas narrativas que a autonomia na gestão está mais acentuada nos documentos oficiais como cumprimento de uma ação de governo e não da escola, por isso, exigisse eficiência, ausentando-se da participação ativa da comunidade escolar nas etapas de construção e no envolvimento das decisões da gestão escolar. No entanto, o caráter democrático aponta apenas para participação na elaboração e construção do Projeto Político Pedagógico da Instituição de ensino, cujo papel de articulador dessa missão, observado nas narrativas, é do coordenador pedagógico, junto ao órgão da SEMEC.

Com isso, extraímos que a concepção de autonomia outorgada nas escolas do município é para elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira prescritiva e com rigidez nos procedimentos normativos.

Por isso, a autonomia se configura relativa e descontinuada mais na dimensão pedagógica do que nos aspectos administrativos e financeiros.

Nessa perspectiva, o planejamento do Projeto Político Pedagógico passa a ser como um referencial de qualquer unidade escolar no que diz respeito à construção de sua própria identidade social, de acordo com as necessidades de cada Instituição de ensino. Por isso, o gestor deve agir democraticamente na elaboração desse projeto, integrando a comunidade escolar nos espaços educativos como uma decisão política de interesse da coletividade.

Em qualquer sociedade, nenhum trabalho acontece isoladamente ou é devido exclusivamente ao seu autor e conforme apontam os autores Eça e Coelho (2020), nenhum processo acontece de forma linear e harmônica. Portanto, a negociação se torna um elemento central e imprescindível para a realização de qualquer trabalho que envolva a coletividade. Assim, a autonomia na gestão não se reduz, isoladamente, à autonomia dos gestores escolares ou a dos professores ou a dos alunos ou a dos pais ou responsáveis. Ela é resultante da confluência de várias formas de pensamento e de interesse coletivo, e que é preciso saber gerir, integrar e negociar.

Por isso, é necessário planejar. O planejamento promove a liderança de modo eficiente, dinâmico e objetivo, e com autonomia nos permite ainda mais criar melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em vista que, a natureza didática-pedagógica se constitui como uma das instâncias mais importantes da gestão para se atingir as atividades-fim.

Assim, após as análises, percebemos de modo explícito que o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico seguem de maneira verticalizada, ou seja, de cima para baixo com realização de ações sob comando e controle, naturalizada pelos coordenadores e professores da escola, contrapondo a ideia de ser autônoma no processo da gestão didático-pedagógica. De acordo com as informações narradas, eles consideram uma área bastante preocupante, e requer resultados significativos que dependem do apoio e engajamento de todos, inclusive dos professores, por estes estarem mais envolvidos diretamente no dia a dia em sala de aula com os estudantes e em alguns momentos com os respectivos pais de alunos ou responsáveis.

Com isso, compreendemos que todas as escolas da rede municipal de ensino, recebem as orientações de natureza pedagógica, através do setor técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que

junto a coordenação pedagógica da escola, norteados o corpo docente a executar suas atividades correlatas.

Nessa toada, os professores e coordenadores relataram que autonomia pedagógica na escola está centrada na avaliação do ensino-aprendizagem e na busca de resultados satisfatórios dentro do contexto da sala de aula, mas que os discursos sobre a construção do projeto político pedagógico, gestão democrática, autonomia e avaliação, inseridos nos documentos normativos oficiais, são resultados de grandes conquistas da sociedade civil organizada. Isso é comprovado quando apresentamos como exemplo o Plano Municipal de Educação – PME (IBIRATAIA, 2015), elaborada logo após a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos, ou seja, de 2014 a 2024.

Por fim, com relação à dimensão da autonomia na gestão financeira, foi possível perceber que sua limitação está apenas ao cumprimento das normas previstas na legislação. Exige-se planejamento para o uso de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (FNDE/PPDE), que chegam até as escolas de modo racional e com finalidades já definidas para custeio e capital. Com isso, sentem dificuldades expressivas na execução das ações e projetos escolares, devido aos recursos serem insuficientes, restando trabalhar muitas vezes em regime de colaboração.

Nesse sentido, importante destacar antes de mais nada que, o financiamento da educação é considerado elemento estruturante para o desenvolvimento das ações educacionais, ou seja, é condição essencial para materialização dos instrumentos de ação e universalização do direito do ensino público de qualidade para todos.

Diante disso, podemos aferir que a escola possui autonomia para gerir seus recursos provenientes do FNDE/PPDE e estabelecer suas diretrizes pedagógicas e administrativas, mas o estado e o município de nenhuma forma poderão se eximir de sua função de prover tais recursos necessários para o desenvolvimento das esferas administrativa e pedagógica para a organização, a manutenção e o funcionamento do sistema de ensino e das escolas.

Conforme as narrativas dos participantes, as principais prioridades adquiridas pela escola através dos recursos provenientes do FNDE/PPDE, estão na aquisição de materiais de consumo e materiais didático-pedagógico, assegurando a eficácia e desenvolvimento das atividades dentro da escola, precisamente na sala de aula, de modo

satisfatório tanto para o aluno como para o professor. Mesmo assim, urge a necessidade de uma política de qualificação profissional para entender não somente sobre as questões financeiras, mas também os aspectos da gestão administrativa e pedagógica.

Após as análises foi possível compreender que existem muita contradição entre os termos “gestão democrática e gestão compartilhada”, pois, a descentralização dos recursos para as unidades escolares não garante a sua própria autonomia financeira, que está centrada nas atividades-meio e para segundo plano as atividades-fim, além de demonstrar uma certa dicotomia histórica entre o administrativo e pedagógico.

As políticas públicas de descentralização dos recursos financeiros, apesar de suas limitações, repercutiram de forma positiva na comunidade local e escolar no Município. Porém, não conseguiu alterar efetivamente as práticas de gestão existente e excludente com relação aos membros do colegiado escolar e com os pais de alunos ou responsáveis nas ações demandadas pela escola e na partilha de decisões.

Nesse movimento, podemos verificar que as práticas de gestão ainda revelam que as participações dos integrantes no universo escolar, se dão de maneira muito fragmentada e descontextualizada. Pois, sem uma política efetiva que vise à ruptura tradicional de gestão, principalmente na gestão dos recursos financeiros, a escola apenas reforça e naturaliza a ocultação dos interesses que limitam a participação popular e a autonomia da escola.

| Considerações finais

Este trabalho investigativo se constituiu como grande desafio, por se tratar de pesquisar, analisar e refletir sobre uma prática de trabalho já existente na cultura no Município. Contudo, foi possível enfrentar esses desafios e implicações, abrindo espaços e criando condições para o diálogo com os sujeitos informantes/participantes da pesquisa.

Para além dessas descobertas relevantes, duas coisas nos chamaram bastante atenção nesse caminho de investigação: a primeira foi o fato de que, por conhecer toda a rede de ensino e parte integrante dos profissionais que nela atuam, nos trouxeram certa acomodação, acreditando nessa perspectiva, que não seria algo tão difícil de se realizar ou de conseguir extrair as narrativas, através das entrevistas. No entanto,

ao contrário da imaginação, nos impactou o grau de dificuldade em obter as informações narradas sobre o trabalho do gestor com relação a autonomia na gestão.

Logo adiante pudemos compreender que, parte deles não queriam se expor ou se comprometer explicitamente em discorrer sobre o assunto, porque, como havia mencionado anteriormente, a maioria dos participantes da pesquisa, permanecem nos cargos/funções devido a indicação do chefe do executivo de cunho político, sobretudo, político-partidário, nos deixando mais estigado, intrigado e estimulado a ler, estudar e pesquisar sobre a temática em questão, para compreender e interpretar o que de fato estaria ocorrendo por trás dessas ações e atitudes entre os participantes.

Segundo fato que nos despertou/salteou na entrevista narrativa, foi que os pais ou responsáveis pelos alunos, ao contrário do que se imaginava, — isentos, tímidos ou pacatos em responder as questões da entrevista, narraram com muita propriedade e segurança sobre os assuntos em questão, muito além dos que atuavam por dentro da escola diante das suas atribuições e funções.

As análises das narrativas apontaram posturas distintas na prática desenvolvidas nas unidades escolares e revelaram que as participações desses integrantes da escola se dão de maneira fragmentada e descontextualizada. Além disso, as dificuldades se distinguem entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais. Verificou-se também um distanciamento por parte dos pais dos alunos ou responsáveis na tomada de decisões, voltada para a naturalização de uma gestão tradicional, burocrática e centralizadora.

Contudo, a autonomia da gestão nas unidades escolares pesquisadas no município é fracionada entre o administrativo e financeiro e o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico segue de maneira verticalizada, limitada ao cumprimento das normas previstas na legislação.

Por fim e não concluso, assegura-se que é possível construir a autonomia como espaço de liberdade de ações e decisões, enfrentando os desafios e implicações que abrangem aspectos ligados à dimensão administrativa, didático- pedagógica e financeira, envolvendo toda comunidade escolar, junto aos conselhos escolares, baseada em princípios democrático-participativo, assegurando a qualidade da gestão da educação pública, gratuita, fortalecendo o compromisso político e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. de Lins. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. **O estudo da escola**. Porto: Porto, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27.894, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. In: CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.
- EÇA, A. Cavalcante; COELHO, L. Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 115-118.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.
- IBIRATAIA (BA). Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SEMEC. **Lei Municipal n. 1.151/2018**, de 29 de novembro de 2018. Organiza o Sistema Municipal de Ensino (SME). Diário Oficial do Município, 2018.
- IBIRATAIA (BA). Conselho Municipal de Educação (CME). Sistema Municipal de Ensino. **Lei Municipal n. 1.103/2017**. Diário Oficial do Município, 2017.
- IBIRATAIA (BA). **Lei Municipal n. 1.017** de 25 de março de 2015. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do município de Ibirataia. Diário Oficial do Município, Prefeitura Municipal de Ibirataia, 2015.
- IBIRATAIA (BA). **Lei Municipal n. 947**, de 24 de dezembro de 2009. Estatuto do Magistério Público do Município de Ibirataia, Diário Oficial do Município, 2009.
- IBIRATAIA (BA). **Lei Municipal n. 1.024/2015**. Plano Municipal de Educação (PME). Diário

Oficial do Município, 2015.

IBIRATAIA (BA). Projeto Político Pedagógico (PPP) – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer – SEMEC. **Diário Oficial do Município**. 2018

IBIRATAIA (BA). Regimento Escolar Unificado - Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, 2019.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 44, dez. 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos da gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo. Cortez. 2016

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

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SANTOS, A. R. A racionalidade coletiva como paradigma organizativo do MST. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 111-130, maio-ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SCHRAMM, F. R. A. Autonomia difícil. **Bioética**, v. 6, n. 1, p. 27-37, 1998.

SELLETI, J. C.; GARRAFA, V. **As raízes cristãs da autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENTRE A BENEVOLÊNCIA E A SUBSERVIÊNCIA: O LEGADO EDUCACIONAL DOS FRANCISCANOS NO BAIXO AMAZONAS⁵

*Raimundo Jorge da Cruz Couto*⁶

*Anselmo Alencar Colares*⁷

Introdução

Os franciscanos juntamente com os jesuítas foram expulsos da Amazônia em 1759 pela política do Marques de Pombal que julgou a ação religiosa junto aos índios e colonos como perniciosa aos interesses da coroa portuguesa. É certo que alguns padres das congregações ficaram no país para o cumprimento de funções sacramentais da igreja, mas não poderiam ter contato com os nativos. Foi um longo período de

5 Texto derivado da dissertação de mestrado Os franciscanos alemães no Baixo-Amazonas (1907-1962): o protagonismo político educacional de dom Amando Bahlmann, apresentada ao PPGE-UFOPA em 25 de março de 2019.

6 Mestre em Educação pela UFOPA. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA. Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Correio eletrônico: jorgeccouto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8197-3602>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7227083881642099>.

7 Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista do CNPq-Brasil. Correio eletrônico: anselmo.colares@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>.

ausência até a Proclamação da República em 1889 quando foi permitido o retorno dos missionários. No Baixo-Amazonas a ordem franciscana regressa em 1907 sob a liderança do bispo Dom Amando Bahlmann. No princípio a maioria dos missionários era de origem europeia.

Esse retorno dos religiosos franciscanos será promissor para a região, pois serão realizadas obras importantes que irão impactar a saúde e a educação. Dom Amando e seus correligionários irão inaugurar escolas nas principais cidades no início do século XX. Em Óbidos, por exemplo, inauguram em 1911 as escolas São José e São Francisco, e no mesmo ano iniciam as atividades das escolas Santo Antônio em Alenquer e São Francisco em Monte Alegre. Em Santarém, em 1913, concluiu-se a escola Santa Clara, em 1918 a Escola São Francisco e em 1919 a Escola São José na zona rural. Em 1920 foi inaugurada a Escola Imaculada Conceição em monte alegre.

Embora represente um marco para a educação na região o objetivo primeiro, quando foram inauguradas, não era exatamente a instrução. Tanto a criação da Prelazia de Santarém quanto o retorno dos franciscanos para a Amazônia estão envoltos em conchavos, interesses políticos e compromissos que deveriam ser cumpridos à risca. As escolas eram somente um detalhe do pacote de acordos que a Igreja Católica assumiu junto ao Governo Republicano objetivando a expansão de seu poderio pelo país, sendo que em troca ajudaria na consolidação do recém fundado governo. Nesse sentido as contradições envoltas na inauguração dessas escolas são extensas: de um lado uma congregação que nasceu para cuidar de pobres, mas que defendia e consolidava os interesses dos poderosos; um bispo autoritário com as manifestações culturais de seus fies, mas subserviente aos interesses de quem comandava a política e a economia da região e do país; escolas que nasceram para atender as necessidades dos poderosos da região, mas acabaram contribuindo para formação geral da população, “A história, em seu desenvolvimento contraditório, ganhou centralidade em suas análises por meio de uma perspectiva materialista e dialética. Uma história de sujeitos concretos, cujas contradições produzem o movimento contraditório da realidade” (MORAES, 2021, p. 3).

Para tratar desse assunto, onde as aparências não condizem com a realidade, utilizar-se-á os princípios do materialismo histórico dialético em que será posto em evidência as contradições, não com intuito de condenar, mas com o objetivo de tornar a realidade histórica menos divina e idílica e muito mais realista e conseqüentemente humana.

| O método

Ao tratar da experiência Franciscana no Baixo-Amazonas e correlacioná-la ao desenvolvimento educacional se estará evidenciando um amplo trabalho realizado por missionários estrangeiros que vieram dos mais variados países da Europa, em especial a Alemanha, para dedicar-se à salvação das almas e à educação fundamental. Tal saga missionária e educativa será analisada sob o enfoque na dialética materialista e histórica de Marx e Engels.

Segundo Lombardi (2011) Marx e Engels ao construírem os referenciais do materialismo dialético não direcionaram seus estudos exclusivamente a temática educacional, o que não significa que relegaram o assunto. Há reflexões pontuais acerca do ensino, como por exemplo, a crítica aos sistemas educacionais da Inglaterra e da Prússia, que não atingiam com qualidade a maioria dos jovens. Para Lombardi (2011), a temática educacional nas obras de Marx e Engels não chega a se configurar como uma estrutura sistemática, com todos os elementos epistemológicos, no entanto suscita reflexões importantes sobre o papel do ensino para se chegar ao equilíbrio social:

Tal como foi assinalado inicialmente, as referências de Marx e Engels não constituem nenhum sistema pedagógico. Ainda mais, muitos autores negam que estes escritos possam reunir-se sob uma rubrica de caráter estritamente pedagógico, pois em todos os casos trata-se de escapar às estritas limitações que coloca a educação entendida como mera prática escolar. Este é, talvez, um dos pontos relevantes que convém destacar: se as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema, estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se. Nesse marco, um dos pontos-chaves é, justamente, a rotunda negativa de reconhecer a educação como um fato estritamente escolar e considerar a atividade escolar como um fenômeno autossuficiente e independente. (LOMBARDI, 2011, p. 20)

Para Marx e Engels (1998) o palco do conflito é a própria história, onde os elementos se contrapõem em um movimento de subjugo por parte de quem detém os meios de produção sobre aqueles que representam a força produtiva, e a mudança dessa perspectiva só irá ocorrer quando a consciência entrar em conflito com o estado social. Ao perceber e se libertar das cadeias ideológicas o indivíduo assume o comando de sua própria gênese e passa a ser, juntamente com seus pares, o

protagonista de sua própria história. Nesse contexto a educação se torna reflexo dos embates ideológicos: serve tanto para consolidar o status da sociedade burguesa, como também serve como instrumento de emancipação social, isso irá depender da capacidade de equilibrar as forças:

[...] toda essa podridão tem um único resultado: os três momentos, constituídos pela força produtiva, o estado social e a consciência, podem e devem necessariamente entrar em conflito entre si, pois através da divisão do trabalho torna-se possível àquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho. Consequentemente, os “fantasmas”, “laços”, “ente superior”, “conceito”, “escrúpulos”, são apenas a expressão mental idealista, a representação aparente do indivíduo isolado, a representação de cadeias e limitações muito empíricas no interior das quais se move o modo de troca que este implica. (MARX e ENGELS, 1998)

| As contradições

Segundo Oliveira (2015) a Igreja Católica, no jogo dos interesses da primeira república, nunca esteve preocupada em estar ao lado dos desprovidos, apesar do discurso contraditório de proteção aos fracos. Seu maior objetivo era estender seu poderio no território e doutrinar. As estratégias levavam em consideração a fidelidade e alinhamento do episcopado com o poder e a valiosa contribuição dos membros das novas congregações que chegavam da Europa com a função de educar os detentores do poder dentro da perspectiva liberal burguesa:

Essa flexibilidade fez com que a Igreja conseguisse do Estado liberdade para continuar se expandindo. [...] abertura de escolas paroquiais, reorganização interna e formulação de diretrizes em Concílios, reintrodução do ensino religioso como forma de doutrinação católica, aproveitando-se da permissividade estatal, chegada de novas ordens religiosas imbuidas do espírito romanizador, para “recatolizar a cultura escolar republicana e laica” [...]. cada vez mais se fazia sentir a reaproximação do Clero com a elite política. (OLIVEIRA, 2015, p. 03)

No contexto brasileiro, de reordenamento político, Dom Amando foi mais um agente a serviço do governo por ordem expressa da Igreja Católica, assim como todos os bispos de sua época. Não se constatou insatisfação de D. Amando diante da situação de subserviência política, pelo contrário, vê-se o prelado muito interessado em corresponder à altura o ofício que lhe foi delegado, e assim o fez com elevada determinação.

Diante desse apanhado, relacionado aos pressupostos da metodologia dialética, teríamos infinitos pontos conflituosos e contraditórios para refletir sobre a chegada dos franciscanos no Baixo-Amazonas e sua empreitada para a construção das bases educacionais da região, e desses pontos se destacam três: o primeiro deles seria o princípio da religiosidade, bondade e alteridade dos missionários. Seguindo os preceitos do fundador da ordem franciscana, o próprio Francisco de Assis (1182-1226), os religiosos abdicaram de suas vidas confortáveis, ao lado de uma família ou de um bom emprego, para tornarem-se missionários em terras distantes, vivendo em severas condições climáticas e algumas vezes entregando sua própria vida pela causa de um projeto de salvação de almas e cuidados aos miseráveis para que estes tivessem dignidade. Para isso, construíram ou melhoraram as estruturas paroquiais nos municípios e seguidamente ergueram as escolas de educação básica, pois como vinham de uma realidade em processo de industrialização, acreditavam que o caminho da dignidade estava na aquisição do saber. Diferentemente da cultura camponesa, que pouco precisava de conhecimentos para sua sustentação, o processo de industrialização, por ser mais complexo, necessitava de mão de obra qualificada, ou no mínimo alfabetizada, para que se tivesse condições de ler e entender os manuais das máquinas. Nesse sentido, se questiona para quem o trabalho educacional dos religiosos se destinava: para Deus, para homens comuns ou para o fortalecimento da indústria capitalista?

Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens. Eis como comparecem no mercado os dois personagens principais da cena social: o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Portanto, na sociedade

capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. (SAVIANI, 2013, p. 02)

Por mais que o interesse dos religiosos fosse o de facilitar o acesso ao conhecimento de seu “rebanho” indiretamente tomavam parte da engrenagem da indústria capitalista ao formarem mão de obra para servir a produção de bens de consumo.

O segundo ponto do conflito seria como cuidar do pobre miserável se as escolas por eles construídas e administradas eram destinadas, em sua maioria, a quem pagasse a mensalidade? Vejamos o desenvolvimento do problema: quem podia pagar a mensalidade era quem tinha poder aquisitivo e, portanto, nessa ótica, os religiosos trabalhavam em favor da classe abastarda ou classe burguesa da época. Bahlmann (1995) fala com tristeza que as freiras Franciscanas Hospitaleiras tiveram que deixar a Cidade de Monte Alegre e Alenquer porque os pais não tiveram mais condições de sustentar a escola em virtude da queda do preço da borracha. Ao contradizer essa lógica de mercado abrimos um novo tratado: Calderaro (2013) nos diz que é verdade também que a construção da escola Santa Clara em Santarém está relacionada a efetivação de um orfanato destinado às meninas que perderam seus pais vítimas das constantes epidemias do século XIX e XX, como a febre amarela. Em Óbidos também a inauguração da Escola São José está relacionada aos cuidados de pessoas pobres, o mesmo acontece em Monte Alegre, onde a escola Imaculada Conceição está ligada a um orfanato e assim por diante.

Verificamos que em todos os relatos históricos das escolas fundadas e mantidas por ordens religiosas há o componente da ação da caridade, no entanto o grande volume do alunado era composto por quem podia pagar as mensalidades. A lógica do capital favorece o princípio da não caridade, pois sem dinheiro, se torna quase impossível praticar a bondade com relativa qualidade. Para construir e manter as escolas e os orfanatos os padres e freiras precisavam de aportes financeiros diários para comprar alimentos, livros, material de higiene, limpeza e pagamentos de salários. Do governo não poderia se esperar dinheiro e a universalização do ensino só iniciou com a constituição de 1934. Então, como oferecer educação e caridade se tudo que a sociedade te

oferece são *commodities*,⁸ que tem um preço e uma origem legalmente comprovada? Marx (1980) critica ferozmente a intenção capitalista pelo ensino, cujo interesse se concentrava não na dignidade, mas na exploração da mão de obra desde a tenra idade:

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. [...] Ela se patenteia, por exemplo, no terrível fato de grande parte dos meninos empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse na mesma manufatura ou fábrica. (MARX, 1980 p. 678)

A segunda premissa passa intencionalmente a ideia de que os pobres recebiam uma ajuda dos padres e das freiras porque estes eram homens e mulheres destinados a cumprir a caridade cristã. Analisando pelo ponto de vista do materialismo histórico dialético o conceito de caridade pode ser perfeitamente questionado. Segundo Barros (2010) as jovens órfãs e as internas pobres trabalhavam na limpeza, lavagem de roupa das alunas ricas e ajudavam na cozinha, portanto, o serviço que realizavam era uma forma de pagamento. Que os padres e freiras eram trabalhadores compromissados com a dignidade humana não há o que duvidar, contudo eles seguiam as diretrizes de sua entidade e do país que os acolhia, e nem sempre tais orientações condizia com o princípio da equidade. O trabalho dos religiosos era ambíguo, pois serviam aos pobres, mas a prioridade era os ricos porque pagavam mensalidade, ou seja, o serviço religioso acabou sendo um instrumento eficaz para burguesia:

As instituições tradicionais da sociedade [...] a família, o grêmio, a Igreja [...]. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica - além de ter outras funções que agora não vêm ao caso. Sua decadência acentuou-se pelo auge dos meios de comunicação de massas, que se

8 As *commodities*, ou *commodity*, no singular, é uma expressão do inglês que se difundiu no linguajar econômico para fazer referência a um determinado bem ou produto de origem primária comercializado nas bolsas de mercadorias e valores de todo o mundo e que possui um grande valor comercial e estratégico. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/commodities.htm> Acesso em: 19 dez. 2018.

converteram no marco, por excelência, da reprodução. Ora, as condições culturais das massas não eram, em princípio, muito adequadas para esse crescimento. O analfabetismo, geral no campo e muito extenso nos núcleos urbanos, tornava inviável o rápido estabelecimento de tais meios. Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia. (LOMBARDI, 2011, p. 19)

Historicamente o país cultivava uma profunda disparidade entre ricos e pobres, mas a Constituição, promulgada após a proclamação da República em 1891, já começa a dar ênfase dos artigos 59 a 70 aos conceitos como igualdade de condições e justiça, o que acaba sendo um avanço para a população do ponto de vista legal, pois estimula as massas a buscar mais direitos, “se o rico tem direito à educação, porque o pobre não o terá, se são iguais perante a Constituição do país?”. Saviani (2013, p. 02) reforça que essas contradições ocorrem na própria estrutura social e, portanto, é na própria estrutura que deverá ser empregado as forças para a mudança:

Inversamente, a perspectiva dos interesses dominados aponta no sentido da aceleração do processo histórico, de se “empurrar” para frente o processo histórico. Por que isso? Porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação. Assim sendo, na perspectiva da classe dominada, as crises de conjuntura são vistas como manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura.

Um fator que evidencia as contradições históricas no Brasil é o princípio da igualdade negligenciado. Apesar de o termo igualdade estar expresso em destaque na Constituição Federal de 1891 e em todas as constituições seguintes, na prática esse direito não irá ser concretizado de maneira fácil e imediata pelas instituições no decurso da história recente do Brasil, até porque o país herda o subjugo do colonialismo e um pernicioso ranço do regime escravocrata,⁹ sua consolida-

9 Entre os 1500 até 1822 o Brasil foi colônia da Coroa Portuguesa. Segundo Fausto (1996) a exploração de Portugal ao Brasil cobre um período de cerca de quinhentos anos (bem antes da chegada de Pedro Álvares Cabral) dos quais abrangem a política de exploração ultramarina e o desenvolvimento do mercantilismo.

ção é processual, resultado de intensa batalha política e de superação das desigualdades sociais, o que consequentemente gera conflitos de interesses por quem controla o poder. O país ainda acumula um déficit descomunal por igualdade de condições, “Estou convencido de que uma verdadeira igualdade de direitos entre homens e mulheres só poderá ser verdadeira quando se tiver eliminado a exploração capitalista sobre ambos e o trabalho doméstico privado seja convertido em indústria pública” (LOMBARDI, 2011, p. 108).

O terceiro ponto dessa análise dialética, seria o mais sutil e talvez o menos perceptível para quem participou efetivamente da construção educacional da região do Baixo-Amazonas. Trata-se do aspecto político. Segundo Aquino (2012) a Igreja Católica após a proclamação da república travou intensa batalha política para manter o controle religioso do país, principalmente depois que o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca promulgou o Decreto n. 119A-7/01/1890 extinguindo a relação econômica entre Igreja e Estado e abrindo as fronteiras para o protestantismo. A Igreja Católica, no Baixo-Amazonas, representada pelos missionários, fazia parte de um grande projeto de controle social do recém fundado governo republicano brasileiro para conter a classe pensante da região na prevenção de possíveis rebeliões, como ocorreram na Cabanagem e com a Revolta de Canudos ocorrida no sertão da Bahia.

Como as famílias ricas da região amazônica, compostas de fazendeiros, exportadores de cacau e borracha, mandavam seus filhos estudarem em Belém, Portugal e Paris, era muito mais conveniente confiar a educação desses alunos aos religiosos, pois dessa feita se resolveria três problemas: o financeiro (era muito mais barato manter um filho perto de casa do que em Paris); abrandava os ânimos dos donos do capital para possíveis insurgências contra o governo e finalmente formava a cabeça e o espírito dos futuros condutores da sociedade dentro do ideário republicano, da ordem e da moral cristã. É notório como essa estratégia política foi uma das mais eficazes na história da região. Neste caso, é conveniente perguntar: o serviço educacional oferecido pelos religiosos foi deliberadamente utilizado para consolidação do poder político vigente?

Como fenômeno concreto, a luta de classes não se resume à violência, mas vai muito além. De modo especial a partir da segunda metade do século XIX a sociedade burguesa foi complexificando suas formas de dominação e alargando consideravelmente os

mecanismos de hegemonia, configurando um amplo campo ideológico destinado a obter o consenso preferencialmente ativo das massas trabalhadoras. Nessas novas condições a luta de classes se trava predominantemente no campo da hegemonia de forma cotidiana e persistente com a utilização não apenas do aparelho escolar, mas de um amplo aparato que inclui a imprensa diária e periódica, os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de comunicação e informação, além das igrejas das mais diferentes confissões religiosas que cumprem o papel de conformar e resignar as massas à sua condição social. (SAVIANI, 2013, p. 18)

Saviani (2013) é enfático ao analisar a educação na perspectiva dialética eliminando qualquer possibilidade de meio termo: ou está a serviço da classe dominante ou está a serviço da emancipação da classe trabalhadora. Julgando por esse prisma a educação ofertada pelos franciscanos no início do século XX beneficiou consideravelmente a classe pensante e dominante da sociedade:

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagonicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. (SAVIANI, 2013, p. 02)

Partindo do pressuposto que dialética é expor as contradições e embates de interesses antagonicos pode-se determinar dois rumos tomados pelas escolas franciscanas que historicamente expõe o equilíbrio de forças entre a classe burguesa e a classe trabalhadora: o primeiro aspecto se refere a motivação pela qual as escolas foram planejadas, construídas e executadas: afagar, controlar e satisfazer os interesses da classe burguesa e da política do governo republicano.

O segundo aspecto está relacionado à pressão popular, veja que aqui a reflexão não se caracteriza pela compreensão do termo de maneira

explícita como pegar em armas de fogo, fazer greves, ou organizar manifestação de rua, mas pressão de forma subjetiva. Embora fossem construídas para abrigar os filhos dos comerciantes ou dos fazendeiros, havia ali, nas escolas, o filho ou filha do camponês ou a órfã que estava brigando por um espaço naquele educandário, pois entendiam que naquele lugar havia algo precioso: o conhecimento. Desta forma, a cada ano que se passava aumentava o número de pobres com acesso à educação. A Escola São Francisco de Santarém, inaugurada em 1918, por exemplo, inicia com trinta alunos carentes e em pouco tempo já eram mais de cento e cinquenta alunos. Essa luta se avolumou no país até chegar as garantias constitucionais.

Saviani (2003) sustenta a tese que escola não muda a sociedade, mas pode constituir-se espaço de transformação de onde sobressaia a democratização do saber, contudo não se espere que isso ocorra sem que haja o embate de forças e ideias:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida torna-se possível sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes [...] É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção histórico-crítica. (SAVIANI, 2004, p. 103)

| O sacrifício

Apesar das ambiguidades relatadas anteriormente, fruto do dinamismo temporal, não há como desmerecer o trabalho dos religiosos, até porque eles também são agentes ativos do processo de contradições característicos da sociedade, por isso, o presente estudo não deseja correr o risco de perder relevantes movimentos históricos que poderiam ser ofuscados por análises conjunturais muito amplas, como reflete chagas (2011): é preciso extrair o núcleo do “caroço” para entender o seu contexto. Vejamos alguns desses “caroços”: Dom Amando, por exemplo, sentiu o embaraço de chegar à Prelazia de Santarém e não ter um lugar definido no Brasil para onde pudesse encaminhar um pedido solicitando padres e freiras para trabalhar consigo. Sua própria congregação não estava disposta em liberar os sacerdotes por achar a

empreitada cara, arriscada e por ter que transferir religiosos do nordeste brasileiro, de onde já havia trabalho em excesso. A solução encontrada pelo bispo foi apelar para Roma, forçando a Província de Santo Antônio do Brasil a liberar os padres (BAHLMANN, 1995, p. 118-119). Percebe-se que havia por parte da Congregação Franciscana um receio quanto à integridade física de seus membros, e não era sem razão, trabalhar na Amazônia exigia sacrifícios e doação da própria vida. Dom Amando faz um relato das baixas de missionários que faleceram vítimas das doenças tropicais, principalmente a febre amarela:

A 9 de abril de 1910 faleceu em Óbidos Frei Diogo Fister, do Tirol, um religioso exemplar, sacristão e cozinheiro. A 3 de fevereiro faleceu em Óbidos o subdiácono Fr. Jarlath Prendergast, da Irlanda, modelo de observância religiosa e de piedade. A 7 de julho de 1911 recebeu a coroa da vida eterna o nosso bom Pe. Fr. Marcos Post, de Fulda (Alemanha), que, com imensos sacrifícios, tinha administrados os santos sacramentos aos doentes nas Colônias de Monte Alegre, quando lá grassaram febres de mau caráter. A 9 de novembro de 1913 passou para a vida melhor o nosso Padre Comissário, Pe. Fr. André Noirhomme, da Alsásia (Alemanha), que por muitos anos tinha trabalhado nos conventos sul e do norte, e que já aqui tem o grande mérito de ter organizado a escola paroquial de Óbidos.

As irmãs, que chegaram em 1910, perderam no dia 10 de abril de 1912 a noviça Irmã Tereza (Francisca) Prenger (de Munster), de febre amarela, e no dia seguinte a Irmã Noviça Clara Anna Rothkoetter, da mesma doença. Ambas fizeram profissão antes de subir ao céu. A 1.º de março faleceu a noviça irmã Madalena Schalmabrock, também de febre amarela, que teve uma morte extraordinariamente edificante. A 6 de janeiro de 1918 faleceu a noviça Affonsa Egyptien. (BAHLMANN, 1995, p. 119-121)

Outro ponto relevante a ser conjecturado se refere à doação do serviço à causa educacional. Quando iniciaram as escolas a partir de 1910, não havia mão de obra qualificada na região para trabalhar como professores, então os próprios padres e freiras se desdobravam no trabalho religioso e educacional, “Como professoras e enfermeiras, as irmãs não se enquadravam como sujeitos para lições de asceticismo e misticismo característicos da espiritualidade católica nas primeiras décadas do século [...] para Dom Amando era necessário a presença de mulheres profissionais cristã”. (FLOOD, 2010, p. 121).

O trabalho assíduo das irmãs e dos padres se tornou tão relevante que quando proliferaram as escolas públicas a partir da constituição de 1934, que exigia a universalização e gratuidade do ensino básico, as escolas confessionais foram as primeiras a oferecer regularmente formação para professores da educação básica, com autorização do governo.

Ainda enfatizando as contradições sociais, não seria prudente somente condenar os padres e as freiras ao considerá-los parte de uma orquestra de dominação que subjugou a região ao domínio burguês, onde os pobres tornaram-se mais pobres e os ricos mais ricos. Seguindo o conceito de Alves (2005), ao falar sobre a educação ofertada pela Companhia de Jesus no Brasil, a tendência das reflexões ortodoxas leva a julgar com relativa negatividade os trabalhos realizados pelos religiosos:

A análise do patrimônio histórico-educacional, no Brasil, tem transitado abruptamente da apologia à crítica negativa. Nem aquela nem esta são caminhos da crítica científica, caminhos da superação por incorporação. Eis a razão de a presente discussão da contribuição educacional da Companhia de Jesus ao Brasil se distanciar de todos aqueles trabalhos que têm feito a apologia da congregação ou condenado a sua ação catequética e missionária. Nele, não há lugar para o elogio de uma pretensa epopeia jesuítica nos trópicos nem encontra eco a crítica que pretendeu identificar a atuação dos inacianos com o obscurantismo feudal, ou interpretá-la no contexto de uma pretensa xenofobia pombalina ou, ainda, reduzi-la a instrumento de dominação da burguesia mercantil. (ALVES, 2005, p. 02)

Não é somente a Companhia de Jesus que recebe as críticas dos julgadores da história, entram nessa lista os Franciscanos, Carmelitas, Beneditinos, que dentre suas ações missionárias está o de construir e manter escolas. Ação religiosa foi instrumentalizada e utilizada naturalmente pela estrutura política e ideológica da época, contudo seria equivocado negar o legado deixado pelos religiosos.

É bom que se diga logo [...] que não é nossa intenção fazer apologia à ação franciscana nas Américas. Franciscanos, jesuítas, beneditinos, mercedários, carmelitas, oratorianos e todos os missionários aqui chegados não deixaram de ser agentes do sistema de conquista e de dominação da Europa sobre o Novo Mundo e sua gente [...] Assumo-a, não ao modo do historiador, mas como educador, mais propriamente como um pesquisador

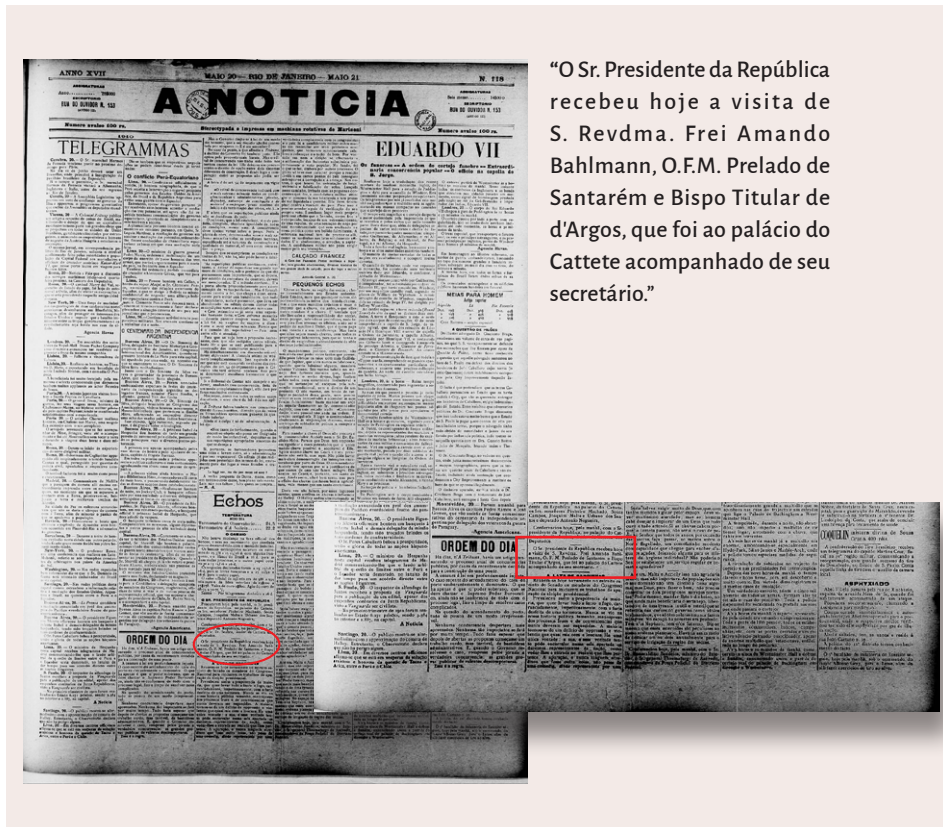
de filosofia política da educação e, portanto, em diálogo com a historiografia. Sobretudo nos move a convicção de que, no corpo da tradição franciscana, há elementos valiosos que nos ajudarão a propor alternativas educacionais viáveis ao caminho pavimentado em mão única, em razão do discurso unísono e fatalista que respalda as [...] políticas educacionais. (SANGENIS, 2004, p. 48)

Colares (1998) enfatiza que o município de Santarém, de 1883 a 1891, ficou sem estabelecimento de ensino. Os cidadãos que tinham condições financeiras mandavam seus filhos estudarem na Europa. Foram oito anos sem escola formal no município. Antes desse período havia a Escola Nossa Senhora da Conceição que foi fechada por falta de recurso e vandalismo. Outra tentativa de estabelecer um ensino regular para a cidade foi através de convênio com o Estado onde se inaugurou o Liceu Santareno, que também por falta de empenho fechou as portas antes dos anos de 1900. A educação escolar propriamente dita só terá regularidade a partir da chegada dos religiosos no ano de 1907:

Para uma melhor análise da sociedade e da educação em Santarém, é de fundamental importância que se compreenda a influência das ordens religiosas, especialmente daquelas pertencentes à Igreja Católica. A educação em Santarém só veio a firmar-se com o impulso dado pela ação dos Padres Franciscanos, no início do século XX, os quais contaram, a partir de 1910, com a ajuda das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição. (COLARES, 1998. p. 43)

Dom Amando Bahlmann, que é o principal personagem da história dessa pesquisa, pode ser avaliado por suas ambiguidades, pois era rigoroso com seus fies, subserviente com os poderosos, mas era inegável sua determinação e capacidade de realização, ao ponto de convencer tanta gente a contribuir com seu projeto educacional para a região. E isso tudo em um período em que ser missionário na Amazônia significava o enfrentamento de riscos de doenças, muitas vezes fatais. Era também habilidoso na relação com empresários e os políticos, inclusive até com o presidente da república da época manteve contato, como bem mostra o trecho do jornal A Notícia da capital federal - Rio de Janeiro de 21 de maio de 1910, onde informa a audiência do bispo Dom Amando com o Presidente da República, que na época era Campos Sales:

Figura 1: Transcrição de um trecho do jornal *A Notícia* - Rio de Janeiro - 21.05.1910



Fonte: Biblioteca Nacional, 2019.¹⁰

Dom Amando fez tudo para cumprir com todas as obrigações ordinárias (Igreja Católica e Governo Republicano) a que lhe fora atribuída, até porque se não o fizesse poderia ser facilmente substituído. Sua obstinação o fez permanecer no cargo como bispo titular (poderia se tornar emérito) até a sua morte. Foi o governo prelatício de Santarém de maior duração - 32 anos, seguido do bispo Tiago Ryan com 27 anos. Isso tem um significado relevante, pois tanto a cúpula da Igreja Católica, quanto o governo do país validaram sua postura no sentido de controlar a burguesia da região.

¹⁰ Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830380&Pesq=%22maio%205%22%201910%20Echos&pagfis=16275>. Acesso em: 15 jan. 2024.

| O legado

Após as primeiras décadas de sua implantação, as escolas confessionais irão passar por uma nova fase que se inicia com a promulgação da Constituição de 1934 que apresenta novas diretrizes para educação. A nova Carta Republicana universaliza o ensino básico e exige mão de obra qualificada para o atendimento da rede educacional pública. Segundo a religiosa franciscana Helena Calderaro (2013), depois de muito esforço burocrático, em 1939, a Escola Santa Clara, consegue autorização para o funcionamento do curso normal (1.º ciclo), para a formação de professores das primeiras séries. Em 1946 recebe autorização para o funcionamento do Curso Ginásial (1.º Ciclo). Em 1951 a escola recebe autorização para o funcionamento do Curso Normal (2.º ciclo) para formação de professores de séries mais avançadas:

[...] no ano de 1946 começa a funcionar o Curso Ginásial de 1º ciclo, outorgado pela Portaria n. 700 de 19 de dezembro de 1946, mas este fato se deve à persistência da Congregação em relevar as muitas respostas negativas aos telegramas enviados ao Ministério da Educação. No mesmo ano foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530 de 02 de Janeiro de 1946, cuja proposta era de ampliar o Curso Normal para sete anos, os quais foram divididos em dois ciclos [...]. Em 1951 o Colégio Santa Clara implantou o Curso Normal de 2º ciclo. (FERREIRA, *et al.* 2015, p. 181).

O processo de êxodo rural ocorrido no início do século XX irá impactar a Amazônia devido ao acelerado crescimento populacional das cidades e a conseqüente demanda por serviços educacionais. O trabalho no comércio ou nas pequenas fábricas irão exigir de seus colaboradores um conhecimento um pouco mais elaborado. Não seria possível trabalhar com mercadorias sem conhecer os números ou trabalhar nas fábricas sem saber decifrar os manuais das máquinas. Para suprir a demanda por formação as escolas confessionais aceleraram o processo de formação de professores para povoar as centenas de escolas que serão criadas pelos estados e municípios, sendo que a maioria delas não contemplavam os mínimos critérios para o funcionamento de um estabelecimento educacional:

Nas primeiras décadas da República houve a criação dos grupos escolares, alguns deles alcançando padrão respeitável. Mas a medida em que a oferta do ensino foi sendo expandida sem as condições

necessárias (professores qualificados; infraestrutura física e materiais didáticos, entre outras), foi ocorrendo a sua deterioração. Turmas cada vez mais numerosas em escolas periféricas para onde se dirigia a maioria pobre que não conseguia acessar as escolas de regiões centrais, melhor estruturadas. (COLARES, 2022, p. 40)

Entre as décadas de 1940 a 1970 todas as escolas Administradas pela Congregação Imaculada Conceição trabalham na formação de professores da educação básica, para atendimento das escolas da cidade e da zona rural. Exemplo disso, a partir da década de 1950, a escola São José em Óbidos passa ofertar o Ensino Normal para a formação de professores:

Desde sua fundação, em 1911 até o ano de 1949, o Colégio São José possuía somente o Curso Primário Elementar. A partir de 1950, essa instituição passou a oferecer cursos profissionalizantes, primeiramente para a formação de professores primários, que receberam as seguintes nomenclaturas: Normal Regional, Pedagógico, Magistério e Normal. A partir de 1970, passou a oferecer outros cursos, tais como: Administração e Técnica Agropecuária. Nos dias atuais, funciona somente como escola de Ensino Médio. (BARROS, 2010, p. 177)

O mesmo acontece com a Escola São José no planalto santareno e assim irá ocorrer paulatinamente com as escolas Imaculada Conceição em Monte Alegre, Santo Antônio em Alenquer:

No dia 20 de outubro de 1953 a Escola São José conseguiu registro de personalidade jurídica, através do reconhecimento n. 6 do Livro R-1 fls. 910, no Cartório de Registro: Títulos e Documentos de Santarém. Por meio desse registro jurídico a Escola conseguiu, através de parcerias, erguer sua infraestrutura[.]. Em 26 de junho de 1956, pelo decreto estadual de n. 2.085, é ofertado o primeiro Curso Normal de ensino primário. Em 04 de março de 1962 começa a funcionar o Curso Normal/Regional, que formava o professor para o Curso Primário. (FERREIRA, *et al.* 2015, p. 179)

Segundo Colares (2005) a Igreja Católica lidera a proliferação do ensino no início do século XX e essa liderança acaba dando suporte para uma presença mais efetiva do Estado no desenvolvimento educacional:

A Igreja Católica, inegavelmente, liderou a difusão do ensino em Santarém, especialmente a partir do início do século XX, quando também o Estado passou a ter uma participação mais

efetiva nesse processo, haja vista o número de estabelecimentos públicos com que o município passou a contar. Por exemplo, em 1930, havia 32 escolas públicas. (COLARES, 2005, p. 57)

Nota-se que o legado das escolas confessionais na história do Baixo-Amazonas está ligada à formação de professores, que vai da década de 1930 até a promulgação da LDB em 1996, onde exige no artigo 62, formação em nível superior, para atuar em sala de aula. Segundo Ferreira (2015), as escolas confessionais desempenharam um importante papel na divulgação do magistério, contudo a partir da década de 1960, com aumento da demanda, principalmente dos pobres que não podiam pagar as mensalidades, houve a necessidade da intervenção do Estado ofertando gratuitamente o ensino normal para formação de professores, através da Escola Álvaro Adolfo da Silveira em Santarém:

O Colégio Álvaro Adolfo foi [...] autorizado pela portaria n. 661 de 18 de abril de 1962. Na outra, os registros apontam que o início do funcionamento aconteceu em 1.º de maio do mesmo ano. O que se sabe diante do impasse é que o ano de inauguração foi em 1962, e também houve grande satisfação da população municipal com a instalação do Colégio, pois ele “foi fundado para atender as necessidades prementes da juventude santarena, carente de recursos, mas ávida pelo estudo e saber” [...] O prédio, considerado o “mais belo e moderno prédio Educacional do interior do Estado”, passou a funcionar nos três horários. A partir de então entende-se que começaria um novo momento para a história da educação no município, pois outros cursos gratuitos passaram a ser ofertados, quais sejam: Curso primário, Ginásio Secundário, Pedagógico e o Colegial Normal, algum tempo depois o Colégio passou a ofertar o Curso Científico [...]. A partir da Lei n. 5.692/71 a Escola passou a oferecer outros cursos, entre eles a Habilitação Técnica em Magistério. (FERREIRA, 2015, p. 181)

Nesse sentido, observa-se que o avanço educacional proporcionado pelo Estado e municípios só se tornou possível devido a estrutura de ensino que foi criada pelas escolas confessionais franciscanas na região durante a primeira metade do século XX. Além da mão de obra formada nas escolas para o atendimento educacional, contou-se também com a larga experiência organizativa de escolas do ensino básico, fundamental e médio.

| Considerações Finais

Desde que os portugueses aportaram em terras brasileiras a Igreja Católica sempre foi a instituição de apoio ao poder estabelecido e conforme foi mudando de regime e de governo a cúpula da Igreja utilizou de várias estratégias para se manter como a principal propagadora da fé no país, e para que esse apoio fosse realizado com competência teve que contar com a obediência de seu clero e capacidade de realização de seu episcopado. Dom Amando Bahlmann e demais religiosos, que trabalharam na região, fizeram parte dessa empreitada em defesa da fé católica do Brasil, utilizando a educação para se atingir o efeito multiplicador da doutrina cristã com base no catolicismo.

Por estar próximo do poder instituído e até mesmo manter contato diplomático com o Presidente da República, Dom Amando seria o único com a consciência plena que seu ofício não dependia somente do seu amor a Deus ou do seu conhecimento teológico ou bíblico. Para que perseverasse em sua pacata prelazia teria que usar sua astúcia no jogo político, em várias frentes de batalha. Dom Amando foi capcioso e conseguiu vencer as adversidades imprimindo uma pegada administrativa embasada na persistência. É inegável que, apesar dos benefícios à burguesia, a região acabou sendo beneficiada com a obstinação do bispo.

Apesar das imperfeições e contradições históricas, inerentes à condição humana e a situação política da época, há que se fazer reverência aos grandes esforços da maioria dos missionários que se empenharam no sentido de melhorar os aspectos culturais da nossa região através da educação. Podemos afirmar que muito do que somos é resultado desse trabalho feito pelos religiosos que há mais de cem anos decidiram deixar sua pátria para se aventurar em um dos lugares mais difíceis para um estrangeiro viver. Enfrentando altas temperaturas, doenças tropicais e muitas vezes pagando com a sua própria vida o desejo de construir uma sociedade melhor para os cidadãos do Baixo-Amazonas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ângela. **O Abolicionismo como Movimento Social**. São Paulo: FFLCH-USP, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n100/0101-3300-nec-100-00115.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da Escola Moderna no Brasil: A Contribuição Jesuítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio-ago. 2005.
- AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e a diocesenização: do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2012.
- BAHLMANN, D. Amando. **Memórias Inacabadas 1889-1891**. Tradução: Clarêncio Neotti (Frei). 11. ed. São Paulo: Cúria Provincial Franciscana, 1995. Coleção “Centenário”.
- BARROS, Marilene Maria Aquino Castro de. **O Farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José/Óbidos – PA (1950-1962)**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.
- CALDERARO, Helena (Irmã). *et al.* Histórico da Congregação das irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. In: **100 Anos - Colégio Santa Clara – Histórias, Vivências e Memórias**. Santarém: Rede de Educação SMIC, 2013.
- CHAGAS, Eduardo F. **O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto**. Fortaleza: Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2011.
- COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 12, p. 01 - 54, e022043, 2022.
- COLARES, Anselmo Alencar. **A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985)**. Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.
- COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e Educação em Santarém (PA)**. Estudo do Período em que o Município foi Área de Segurança Nacional (1969 a 1984). Campinas, SP: EdUNICAMP, 1998.
- FERREIRA, Paula de Souza, ROCHA, Solange Helena Ximenes, SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no século XX: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José. Campinas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 62, p. 167-184, maio, 2015.
- FLOOD, David, OFM. **Lugar para mais alguém**; Tradução: Irmã Luci Fontenele. Fortaleza: Decifra, 2010.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O Capital. O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 1980.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. Materialismo Histórico e Dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 11, p. 01-25, e 020196, 2021.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. **Estado, Igreja Católica e a Educação Feminina**: o papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964). Macapá: PPGMDR/UNIFAP, 2015.

RICCI, Magda. **Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária**: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. Belém: UFPA, 2006.

SANGENIS, Luis Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação**: franciscanismo e jesuitismo na educação brasileira. 2004. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez



EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO ESTADO DO MARANHÃO

*David Breno Barros Cardozo
Francisca das Chagas Silva Lima
Maria José Pires Barros Cardozo*

Introdução

Este capítulo aborda dados da dissertação sobre o Ensino Médio apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão em 2020, o foco da pesquisa foi a continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho, na perspectiva dos alunos da Rede Pública Estadual do Maranhão. Realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores de duas escolas da Rede Pública Estadual do Maranhão situadas no município de São José de Ribamar. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se dispuseram a participar da pesquisa mediante a manutenção do sigilo, conforme dispõe as regras dos comitês de ética em pesquisa.

O processo de coleta de dados para a análise ocorreu através da aplicação de questionários semiabertos que, segundo estudos de Gil (1999), apresentam os seguintes critérios: perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa; levar em consideração o sistema de preferência do sujeito, bem como seu nível de informação; perguntas que possibilitem apenas uma interpretação de acordo com o objetivo do tema estudado; e perguntas que se refiram a uma única ideia de cada vez.

Para a análise de dados utilizamos o programa Python juntamente com as bibliotecas (conjunto de comandos especializados) Pandas e Seaborn, para o tratamento estatístico e visualização de dados respectivamente. O Python é uma linguagem de programação de computadores usada para diversos processos gerais, principalmente para o desenvolvimento de aplicações de análises de dados.

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira discorremos sobre os pressupostos da formação integrada; na segunda destacamos algumas questões referente aos sujeitos do ensino médio; na terceira apresentamos alguns dados da pesquisa sobre a formação dos jovens no ensino médio e o mundo do trabalho. Apresentamos ainda, algumas considerações finais sobre a questão da relação trabalho e educação no ensino médio.

| Pressupostos da formação integrada

A compreensão dos fundamentos teóricos e legais que embasam a integração entre a educação geral e profissional no ensino médio devem ser buscados nos princípios da união entre trabalho e ensino, a partir das ideias formuladas por Marx e Engels e, devem ser situadas por meio do entendimento do modo de produção, ou seja, da própria existência dos homens nas suas relações com a natureza e com outros homens para a produção da existência material da sociedade.

Ao produzirem seus meios de existência os homens produzem e reproduzem sua existência física, social e espiritual. Portanto, o que o homem é, o é pelo trabalho, elemento de distinção entre o ele e os animais e atividade pela qual ele transforma a natureza e a si próprio. Nesse processo Marx e Engels revelam dois pressupostos:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, ou seja, onde que todos devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...]. O segundo

ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 1989, p. 22-23)

Portanto, os homens historicamente determinados constroem relações sociais de produção, a partir das quais forças produtivas, os meios de produção, o salário, as instituições, as ideias e ideologias expressam concretamente as lutas travadas na produção da existência material. Sendo os homens produtos das circunstâncias e da educação, conseqüentemente, quando são transformados eles transformam as circunstâncias e a educação (MARX; ENGELS, 1989).

Como o trabalho é a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana, podemos destacar sua centralidade dialética no sentido ontológico e reafirmar seu caráter como princípio educativo, com base nas críticas que Marx e Engels fazem à naturalização do social e do histórico, à separação entre trabalhadores e os meios de produção na sociedade capitalista e; à concepção burguesa de ensino.

Marx propôs a criação escolas politécnicas, onde o ensino deveria conjugar estudo teórico com trabalho prático na produção. Para tanto, o processo de ensino deveria transmitir os fundamentos técnico-científicos necessários para que os alunos compreendessem o processo produtivo como um todo. Assim sendo, compreende-se que o ato educativo e o ato produtivo são inseparáveis, ou seja, a unidade entre produção material e educação é considerada por Marx e Engels como um instrumento para a liberdade concreta e universal dos homens, não no sentido da concepção idealista e abstrata de liberdade, defendida pela burguesia e apresentada como isenção das determinações históricas e sociais, mas da superação, compreendida a partir das condições sociais objetivas que constituem o estímulo para a decisão livre da vontade, na construção de novas relações sociais objetivas (KOFLEK, 2010).

Pistrak (2000), também nos deixou alguns elementos que, contribuem para analisarmos no contexto atual a formação dos jovens. Na obra *Fundamentos da escola do trabalho escrita* em 1924, ele enfatizava que era preciso construir uma nova escola em que fosse suprimida a contradição entre a necessidade de criar um tipo de homem e as formas da educação tradicional. Para ele a escola deveria estar centrada na atividade produtiva, ou seja, no trabalho. Para tanto, não bastava que a escola construísse

oficinas, com atividades que serviam de meros artifícios didáticos, mas que sua pedagogia incluísse o trabalho social, o envolvimento dos estudantes em atividades produtivas da sociedade em geral e a preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização.

De acordo com Pistrak (2000, p. 106), o trabalho na escola, enquanto base da educação:

[...] é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil.

Nessa perspectiva, não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas torná-los duas partes orgânicas da vida escolar. Entretanto, essa síntese, segundo ele, não pode ser obtida de uma forma direta, mas estabelecendo o mais íntimo contato entre a escola e a economia para que possamos formar homens que compreendam claramente os princípios de “[...] nossa obra construtiva, participando ativamente em sua elaboração e assumindo-a como coisa sua” (PISTRAK, 2000, p. 50).

Gramsci com seus escritos acerca da escola unitária, também contribuiu para a nossa compreensão da relação entre trabalho e educação, pois são importantes para compreendermos os fundamentos e os princípios da integração entre a formação geral e a formação profissional no ensino médio. Para ele o trabalho como princípio educativo, deve ser baseado no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse processo. Nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Ele criticou também, o ilusório princípio democrático das escolas profissionalizantes, pois o crescimento destas, era visto como mecanismo que aumentava a participação dos trabalhadores nas esferas das decisões

políticas. Contudo, isso, segundo Gramsci, não ocorria, pois as escolas profissionalizantes consistiam num processo de crescente degeneração e faltava-lhes um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social.

Gramsci, denunciou também, a escola tradicional não por seus métodos, mas pelos seus fins, uma vez que ela formava a nova geração dos grupos dirigentes. Nesse sentido, ele chamava atenção para a necessidade de compreendermos que “[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente, ou capaz de controlar quem dirige.

Para superar essa dualidade, Gramsci (1968), propôs a escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Ou seja, o trabalho e a teoria estão estreitamente unidos. A escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Nessa perspectiva, a escola única ou unitária proposta por Gramsci deveria formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola segundo Gramsci (1968), deve integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve se apresentar ao mesmo tempo como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.

De acordo com Gramsci, a escola unitária deveria funcionar em estreita relação com a vida coletiva. Assim, dizia ele:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125)

Isto posto, consideramos que a relação entre trabalho e educação e a formação dos jovens no ensino médio deve ser situada no âmbito da relação entre trabalho e liberdade, ou seja, liberdade vista como emancipação política que, poderá ser construída também pela educação, desde que haja união do trabalho produtivo com o ensino, em que a conquista da liberdade requer uma luta material guiada pela consciência, realizada no âmbito do trabalho, voltada para a superação das relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista.

| Os sujeitos do ensino médio

O ensino médio enquanto última etapa da educação básica, geralmente atende durante três anos estudantes com média de idade entre quinze e dezessete anos, este intervalo etário insere-se na categoria juventude conforme o Estatuto da Juventude Brasileira (Lei n. 12.582, de 5 de agosto de 2013) que, considera jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Porém, ressaltamos que a apreensão da juventude pela ótica cronológica acaba por ser reducionista em face da multiplicidade cultural, social e simbólica que interferem nessa fase da vida tão rica em significações. Embora a compreensão cronológica seja imprescindível para o desenvolvimento humano, o que de fato contribui para além de sua “naturalidade” são os fenômenos sociais, culturais e históricos (PERALVA, 1997, p. 15).

Destarte, indicamos que esta compreensão da juventude pelo fator idade seria a simplificação de “uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (BRASIL, 2016). Nesse sentido, podemos considerar a juventude como:

[...] uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110)

A própria concepção de juventude atrelada a ideia de transição para a vida adulta pela idade, não se viabiliza na contemporaneidade, haja

vista que a maturidade se constrói não somente por critérios etários, mas por diversos fatores, tais como construção familiar, ingresso ao mundo do trabalho, ajuda financeira familiar, entre outros.

O jovem do ensino médio, principalmente o das classes trabalhadoras, por vezes lida com a realidade de ingressar mais cedo na vida adulta pelas responsabilidades adquiridas ou impostas pelo seu contexto social, acrescenta-se, também o fato de terem de associar tais responsabilidades com a vivência escolar. Essa conjuntura afeta as distorções entre a idade e série pelo fato de haver desistências escolares frente às ocupações que surgem no percurso formativo, sejam por questões de trabalho ou gravidez, por exemplo.

Mesmo diante dessas possíveis realidades apresentadas acima, a escola apresenta-se para o jovem estudante como um dos principais espaços mediadores que, por meio da educação, pode proporcionar condições para a ascensão social e melhoria de vida. Muitos estudantes vislumbram através da escola, alcançar um emprego, ajudar a família, cursar um ensino superior, ser “alguém na vida”.

E, esse ser “alguém na vida” tendo como via o ensino médio, vincula-se em grande parte à estrutura a qual ele é configurado seja propedêutico, profissional ou integrado. Nessa acepção, os jovens podem escolher caminhos dependendo da ênfase da proposta de ensino da respectiva instituição escolar. Os caminhos traçados também, sofrem influência direta do histórico educacional familiar, bem como do contexto social no qual os jovens estão inseridos.

Em se tratando do contexto social as perspectivas são diferentes, as significações acerca do ensino médio também o são, já que tratamos de diversas juventudes. A própria concepção de trabalho varia de acordo com a origem social dos estudantes. Para as classes mais privilegiadas que não estão sujeitas ao ensino público, o ensino médio é visto como meio de ingressar numa universidade e o trabalho é um projeto posterior. Mas para a maioria dependente do ensino médio público, a realidade do trabalho, de bicos e diversos meios para ganhar a vida, combinam-se às suas vidas de estudantes (CORROCHANO, 2014).

No Brasil com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012 houve uma tentativa de sobrepujar o caráter notadamente pragmático de formação para o trabalho conforme as diretrizes anteriores. A concepção de trabalho foi abordada numa premissa que possibilitasse uma compreensão de que o homem é o produtor da sua realidade:

[...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos- políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25)

Com a aprovação da Lei n. 13.415 de 2017, ocorreram mudanças no ensino médio quanto à estrutura curricular, carga horária, fomento para o ensino integral entre outras medidas, entre elas a necessidade de atualização das DCNEM, o que se deu por meio da Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018.

O discurso da nova legislação é a promoção da qualificação para o trabalho e aproximação do jovem com as áreas de conhecimentos afins com suas perspectivas profissionais, a atual reforma do ensino médio determinou além das cinco áreas de conhecimento definidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) os itinerários formativos que possuem o mesmo nome das áreas de conhecimento com a inclusão da formação profissional.

A Lei n. 13.415 consubstanciada na resolução n. 3, de 2018 CNE/CEB traz em seu artigo seis definições necessárias para as intencionalidades do ensino médio quanto à formação dos indivíduos. Conforme podemos destacar nos incisos a seguir:

[...]

II. – formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles.

III. – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

[...]

VI. – competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do artigo 35-A e no parágrafo 1.º do artigo 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” devem ser consideradas como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na lei do Plano Nacional de Educação (PNE);

VII. – habilidades: conhecimento em ação, com significado para a vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; (BRASIL, 2018).

A reforma em vigor ressalta a importância de uma formação geral básica pautada na pedagogia das competências vinculadas à inserção no mundo do trabalho que, segundo os reformadores agora é flexível, conforme a sociedade pós-industrial. “Nesse sentido, a criatividade e flexibilidade se tornam palavras de ordem na sociabilidade demandada pela reestruturação produtiva” (GILIOLI; GALUCH, 2014, p. 73).

Essa flexibilização curricular do ensino médio ressalta a necessidade da formação geral básica conforme as demandas da acumulação flexível marcada pelo avanço tecnológico e, ao mesmo tempo pela simplificação da maioria das operações, pois com o sistema de máquinas automáticas, para grande parte dos trabalhadores não são necessários elevados níveis de conhecimentos. Ademais essa flexibilidade está relacionada, também com a possibilidade de adaptação a qualquer forma de trabalho. Nesse sentido, há uma adequação do currículo com o princípio da aprendizagem flexível, o que segundo Kuenzer (2017, p. 337) é:

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

A atual reforma do ensino médio aponta para a necessidade de flexibilizar o currículo em face da necessidade de conferir ao jovem “autonomia” na escolha de percursos formativos que se aproximam com suas “aspirações vocacionais”, reduzindo assim, a necessidade

de conteúdos em excesso. Desse modo, a Lei n. 13.415/2017 propõe o rompimento com a perspectiva de aprendizagem integrada proposto pelas DCNEM/2012 que, seria marcada pelo excesso de componentes curriculares. A formação dos jovens coaduna-se as necessidades do mundo do trabalho na ótica do capital, cabendo à escola, aliada a essa concepção de aprendizagem flexível contribuir para:

[...] a formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. (KUENZER, 2017, p. 339)

Com base no exposto, ressaltamos que as indicações e proposições previstas na Lei n. 13.415/2017 coadunam-se com os interesses mercadológicos e com o processo de reestruturação produtiva pautado na flexibilização do trabalho, na diminuição da proteção social, por meio de reformas trabalhistas e regulamentações que fragmentam as relações de trabalho, aumentam o desemprego, a informalidade e a precarização.

Registra-se ainda, conforme lembram Colares, Colares e Cardozo (2021, p. 200) que essa flexibilidade está atrelada à liberdade de “escolha dos alunos”, conforme os itinerários propostos. “Entretanto, vale lembrar que, se cada sistema ofertará de acordo com a possibilidade, certamente a liberdade de escolha será limitada, uma vez que os estudantes terão que se conformar com o que a escola ofertar”.

A continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos sujeitos investigados

Quanto aos sujeitos da pesquisa, registramos que aos professores estabelecemos os seguintes critérios para fins de participação no processo de aplicação do questionário: efetivos, com tempo de serviço no mínimo de três anos na unidade de ensino na qual realizou-se a pesquisa. O quantitativo de professores que atuavam no terceiro ano do ensino médio das duas escolas pesquisadas foi de 50, e para nossa

pesquisa trabalhamos com 50 % desse total. Contudo, apenas 16 responderam ao questionário o que corresponde a 32 %. Os alunos foram os das turmas de terceiro ano que estavam em conclusão do ensino médio em 2019. A Escola “A” contava um total de 250 alunos do terceiro ano do ensino médio distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Já a Escola “B” possuía 138 alunos do terceiro ano do ensino médio nos turnos matutino e vespertino. Totalizamos o quantitativo de alunos em torno de 388 e, optamos por trabalhar com 50 % desse total para fins de coleta dos dados.

Como lócus empírico tivemos o município de São José de Ribamar no Estado do Maranhão. O referido município faz parte da região metropolitana de São Luís. São José de Ribamar conforme dados do IBGE (2018), contava com uma população de 176.321 habitantes. De acordo com o Censo Escolar de 2018, o município contava com 193 escolas incluindo a rede pública e privada. Em 2018 tinha 6.743 alunos matriculados na educação infantil, 25.182 no ensino fundamental e, 4.297 no ensino médio. A rede pública de ensino incluindo as zonas rural e urbana contava com 114 escolas, e já a rede estadual apenas 11 escolas com 512 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 3.726 alunos matriculados no ensino médio, 1.126 matrículas no EJA e 67 estudantes matriculados na educação especial (BRASIL, 2018).

Destaca-se, ainda, que se os alunos optarem pela busca de uma formação escolar média atrelada à educação profissional, terão que concorrer aos seletivos a fim de conquistarem vagas nas duas escolas que disponibilizam essa formação no município. O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). No IEMA são oferecidos os seguintes cursos técnicos: técnico em agricultura, técnico em informática, técnico em guia de turismo e técnico em eletromecânica (MARANHÃO, 2019a).

Já o IFMA de São José de Ribamar oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Conforme o sítio eletrônico da instituição os cursos técnicos oferecidos são os seguintes: administração (subsequente), eletroeletrônica (integrado), informática para a internet (integrado, concomitante e subsequente), programa de jogos digitais (integrado) e rede de computadores (concomitante e subsequente) (MARANHÃO, 2019b).

Conforme indicamos anteriormente, para a realização da pesquisa foi definida uma amostra comportada por alunos e professores do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas, que ofertam ensino

médio regular na área urbana do município de São José de Ribamar do Estado do Maranhão. Para as devidas caracterizações iniciais das duas escolas e com fins de preservação da publicidade delas optamos por nomina-las de Escola A e Escola B.

A Escola A oferta ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Escola A é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) de n. 228/02 de 17 de outubro de 2010 e, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Escola B segundo dados do seu PPP é reconhecida legalmente por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação de n. 315/2014 e oferta ensino médio regular, educação de jovens e adultos e ensino fundamental (3.^a e 4.^a etapas). A escola possui um quantitativo de 57 professores e, aproximadamente 979 alunos matriculados, desses, tem 138 alunos no terceiro ano do ensino médio regular nos turnos matutino e vespertino. Optamos por investigar as perspectivas dos alunos do terceiro ano do ensino médio dessas duas escolas, por entendermos que estes possivelmente, possuem maior clareza quanto às perspectivas futuras ao concluírem a educação básica.

Os questionários foram aplicados nos turnos matutino, vespertino e noturno da Escola A, e nos turnos matutino e vespertino na Escola B. Ambas as escolas totalizavam aproximadamente 388 alunos de terceiro ano do ensino médio e destes, 166 responderam os questionários o que nos forneceu uma amostra de 42,78 % do total de alunos.

Quanto aos professores, optamos pela coleta de dados somente dos que eram efetivos com mais de 03 anos de exercício, que atuavam com o terceiro ano. Nas escolas A e B lecionam aproximadamente 50 professores nos três turnos e os que atenderam aos critérios estabelecidos para a análise e responderam o instrumento de coleta de dados foram 16 professores, o que nos conferiu uma amostra de 32 %.

Sobre os principais sujeitos desta pesquisa, a saber: alunos do terceiro ano do ensino médio, convém ressaltarmos alguns dados relevantes que caracterizam esse público. Dos 166 alunos que responderam ao questionário 54,2 % são do sexo feminino e 45,8 % do sexo masculino, tal porcentagem configura respectivamente 90 alunas e 76 alunos. Quanto aos turnos escolares nos quais os alunos estavam matriculados 53 % (88 alunos) eram do turno matutino, 30,7 % (51 alunos) e 16,3 % (27 alunos) do turno noturno. Quanto ao quantitativo de alunos

distribuídos por faixa etária tivemos uma incidência maior de alunos com idade entre 17 e 19 anos.

Um dos critérios que buscamos identificar com base no questionário foi, também, a relação trabalho e estudo na realidade dos alunos pesquisados. Os dados coletados revelaram que a maioria deles apenas estuda, totalizando 121 alunos, o que representa um percentual de 72,9 % do total e, os que estudam e aliam ao mesmo tempo a necessidade de trabalhar foram apenas 45 alunos, correspondendo em termos percentuais a 27,1 %.

Para os que lidam com a realidade de conciliar os estudos com o trabalho foi-lhes dado no questionário algumas opções para que apontassem para as razões pelas quais eles trabalham. As opções disponíveis foram as seguintes: manter a família, sustentar gastos pessoais, adquirir experiência, complementar a renda familiar e outros motivos. Dentre as opções apresentadas tivemos os seguintes índices: manter a família (15,6 % – 7 alunos); sustentar gastos pessoais (31,3 % – 14 alunos); adquirir experiência (6,7 % – 3 alunos); complementar a renda familiar (33,3 % – 15 alunos); outros motivos (13,3 % – 6 alunos).

Com base nos dados acima constatamos que para 45 alunos predominou a necessidade de trabalhar com a finalidade de complementar a renda familiar. Nesse sentido, investigamos através do questionário a renda familiar por julgar ser este um fator que incide diretamente nas perspectivas traçadas pelos alunos. A renda salarial familiar dos alunos investigados variou principalmente, entre 01 e 02 salários-mínimos mensais.

Questionamos aos alunos sobre o nível de satisfação do ensino oferecido pelas escolas, constatamos que para a maioria, o ensino é satisfatório, no sentido de contribuir para perspectivas futuras referentes à continuidade nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Dos 166 sujeitos inquiridos, 139 alunos (83,7 %) mostraram satisfação com o ensino escolar que lhes é oferecido, enquanto para 27 alunos (16,3 %) o referido ensino não se mostrou favorável como instrumento que possibilite auxiliá-los em suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Importa ressaltar, que a satisfação com o ensino local por si só não é suficiente para aproximar os jovens da escola pública com suas perspectivas futuras. Num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e de profundas alterações nas relações de produção, mediadas pelas tecnologias, são exigidas habilidades e qualificações mais complexas

para o ingresso na cadeia produtiva e para o desenvolvimento de funções complexas ou a opção por trabalhos precários.

Assim, Krawczyk (2014), destaca que a expansão do ensino médio brasileiro e o ensino ofertado pelas escolas devem corresponder com as exigências modernas para as ocupações. Segundo a autora o desafio do poder público é:

[...] oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para a toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao ensino médio sem as competências básicas que deveriam ter aprendido no ensino fundamental. (KRAWCZYK, 2014, p. 85)

Outro dado do questionário foi a identificação do quantitativo de alunos que fazem algum curso técnico em turno diferente do período escolar, pois partimos da compreensão que esse dado nos forneceria elementos importantes para nossa análise, no sentido de que outras perspectivas podem ser traçadas pelos alunos ao fazerem ou não um curso técnico. O levantamento constatou que da amostra pesquisada somente 41 alunos (24,7 %) fazem curso técnico e 125 (75,3 %) não o fazem. Aos alunos que responderam “sim” para esse questionamento, acerca do curso técnico, foi-lhes solicitado indicar que curso eles faziam e, os dos cursos mais citados foram: técnico administrativo e técnico em informática.

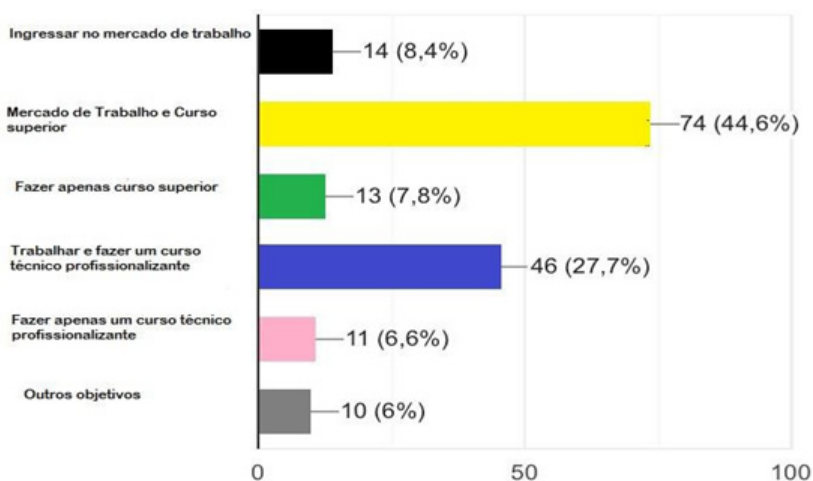
Constatamos que alguns alunos procuram uma capacitação técnico-profissional, já que eles estudam em escolas de ensino médio regular de cunho propedêutico. Muitos pesquisadores têm defendido a necessidade da integração do ensino médio com educação profissional, porém não alinhada apenas com o viés mercadológico e empregatício, mas a partir de uma perspectiva politécnica e tecnológica que permita ao estudante compreender os fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

Em relação a algumas perspectivas que eles poderiam seguir após concluir o ensino médio. As possibilidades que o questionário oferecia eram as seguintes: ingressar no mercado de trabalho; ingressar no mercado de trabalho e fazer um curso superior; apenas curso superior; trabalhar e fazer um curso profissionalizante; apenas curso profissionalizante; outros objetivos. Essas possibilidades que foram apresentadas

aos alunos refletem as necessidades mais buscadas por estes ao concluírem a última etapa da educação básica e, revelam também, a identidade e objetivos do ensino médio brasileiro quanto a possibilitar ao aluno a continuidade dos estudos em nível superior, como também prepará-lo para o mundo do trabalho, através da educação geral básica e mais especificamente a inserção no mercado do trabalho por meio da oferta de um curso técnico de nível médio.

Os resultados dos questionários quanto às perspectivas dos alunos posteriormente à conclusão do ensino médio foram os seguintes, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino médio



Fonte: o autor, com base nos formulários do Google Docs, s.d.

Nota-se pelo gráfico 1 que as perspectivas mais marcadas pelos alunos foram o ingresso no mercado de trabalho, associado a um curso superior e trabalhar aliado a fazer um curso técnico profissionalizante. Constatamos que as perspectivas de trabalhar e fazer um curso superior (44,6% – 74 alunos) e trabalhar e fazer um curso técnico (27,7% – 46 alunos) foram as perspectivas que os alunos evidenciaram. Destacamos que as perspectivas de continuidade nos estudos, seja em nível superior ou técnico, são estabelecidas aliadas à necessidade de trabalhar. Para a maioria deles o ingresso no mercado de trabalho é uma necessidade imediata dada as questões econômicas que evidenciamos anteriormente em relação à renda familiar. Alguns já lidam com a realidade do trabalho, pois dos 166 alunos, 45 (27,1%) trabalham e estudam, conforme apontamos anteriormente, mas independentemente

de trabalharem ou não, o trabalho é um objetivo a ser alcançado pela maioria, em consonância com a continuidade nos estudos.

Esses dados refletem, portanto, a percepção dos jovens de uma realidade aparente que eles projetam para o futuro, entretanto, salientamos que os elementos que condicionam tais perspectivas, advém dos elementos constituintes da realidade social e econômica deles, levando-os a projetarem possíveis realidades futuras, pois a materialidade econômica e social influencia diretamente na consciência dos indivíduos e, tal consciência desenvolve perspectivas aliadas a essa materialidade. Como Marx afirmou no prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política” publicada em 1859, “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2003, p. 5).

Os alunos das escolas públicas pesquisadas fazem parte de uma totalidade na qual a realidade econômica, social, cultural e familiar molda as suas consciências e, por conseguinte, influenciam suas perspectivas. Esse contexto aponta, também, para a ideia da responsabilidade dos estudantes por serem empregáveis ou, como cada vez tem sido acentuada no cenário educacional brasileiro e midiático a possibilidade empreendedora diante da escassez de emprego. Esse viés é reforçado na Resolução n. 03 de 21 de novembro de 2018 do CNE que atualizou as DCNEM, pois o componente do empreendedorismo é o eixo estruturante dos itinerários formativos, ou seja, regulamenta essa questão na legislação educacional, formalizando-a como perspectiva da informalidade e precarização.

Desse modo, a relação trabalho e educação aponta para uma perspectiva cuja “responsabilidade por conseguir emprego e encontrar saídas no campo do trabalho acaba por tornar-se individual, deixando em plano inferior ou inexistente a evidente necessidade de políticas públicas” de fomento à geração de emprego e renda (CORROCHANO, 2014, p. 222).

Mediante a análise dos dados coletados identificamos, ainda, as perspectivas dos alunos que trabalham e estudam e, os que apenas estudam. Para o grupo de alunos que trabalham e estudam (45 alunos – 27,1 % do total da amostra) tivemos as seguintes perspectivas assinaladas: 17 alunos pretendem trabalhar e fazer um curso técnico profissionalizante; 15 alunos optaram pela perspectiva de ingresso no mercado de trabalho e fazer um curso superior; 04 alunos objetivam ao sair

do ensino médio ingressar de imediato no mercado de trabalho; 03 alunos optaram pela perspectiva de fazer apenas um curso superior; 02 alunos marcaram a opção de fazer apenas curso técnico; 03 alunos assinalaram a perspectiva de outros objetivos; e 1 aluno marcou mais de uma possibilidade que envolvia trabalhar e fazer curso técnico e curso superior.

Os alunos inseridos no grupo dos que apenas estudam (121 alunos – 72,9 % do total da amostra) indicaram as respectivas perspectivas ao concluírem o ensino médio: ingressar no mercado de trabalho e fazer curso superior – 58 alunos; trabalhar e fazer curso técnico – 29 alunos; fazer um curso superior – 10 alunos; ingressar no mercado de trabalho – 10 alunos; fazer curso técnico profissionalizante – 07 alunos; outros objetivos – 07 alunos; mercado de trabalho, fazer curso superior, fazer curso técnico – 01 aluno. Os dados a seguir podem contribuir para a compreensão da motivação dos alunos que os levam a traçarem perspectivas futuras associando a necessidade de trabalhar com a de estudar seja em nível superior ou nível técnico profissionalizante.

Ainda em busca de elementos que apontassem para o direcionamento das escolhas dos alunos acerca das possíveis ocupações profissionais no ambiente escolar, identificamos nas respostas dos professores, elementos que tratam a temática em questão. Nesse sentido, destacamos que a pergunta número 02 questionou os professores acerca de como suas aulas podem incentivar os alunos com informações sobre o mercado de trabalho. Os dados revelaram que 81,25 % (13 professores) afirmaram relacionar suas aulas com o mercado de trabalho, porém sem nenhuma vinculação com algum projeto desenvolvido por eles, mas somente pela via do diálogo com os alunos sobre o mundo do trabalho, conversas motivacionais que apontam para a importância dos estudos para mudar de vida e obter capacitação necessária para conseguir um emprego posteriormente aos estudos.

Os demais 03 professores (18,75 %) participantes da pesquisa marcaram a opção “**não**” referente a não correlação das aulas com o mundo do trabalho e, dentre as respostas a essa questão destacamos uma justificativa que nos chamou a atenção visto que aponta para outro dado que será tratado posteriormente, a saber, a realidade escolar propedêutica destoante das reais necessidades de formação dos alunos que demonstram um grande interesse em encontrarem na escola ações e aprendizagens que os coloquem em contato direto com o mundo do trabalho.

Uma professora de língua inglesa de 52 anos, ao justificar sua resposta da questão número 02 do questionário, fez a seguinte declaração quanto às suas aulas:

[...] Não são voltadas para o mercado de trabalho porque há uma orientação para que os trabalhos em sala de aula sejam voltados para o ENEM. O que na verdade não contempla a realidade dos alunos em questão. Logo, na minha opinião, precisa ser rapidamente revisto e modificado. (PROFESSORA)

Esse depoimento revela dois elementos importantes, um deles é o fato de que as ações escolares e práticas pedagógicas dos professores nas escolas da rede pública estadual de ensino médio regular são predominantemente voltadas para que os alunos tenham condições de ingressarem no ensino superior. Outro elemento expressa-se na ponderação da professora de que, a referida realidade do ensino médio voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não contempla a realidade dos alunos.

O destaque de que a preparação para o ENEM não faz parte das perspectivas dos alunos, por parte da professora, nos leva a ressaltar outro dado interessante. Aos professores que responderam a primeira pergunta do questionário foram disponibilizadas opções que indicavam o perfil do aluno do terceiro ano do ensino médio do ponto de vista da relação trabalho e estudo. As opções foram as de que os alunos tinham perspectivas voltadas: a - para ingresso no mercado de trabalho; b - para a continuidade nos estudos em nível superior; c - para a continuidade nos estudos em nível técnico; d - sem perspectivas definidas.

Dos 16 professores que responderam ao questionário, 13 (81,25 %) marcaram a letra “d” (alunos sem perspectivas definidas), 03 (18,75 %) marcaram a opção “a” (alunos voltados para o ingresso no mercado de trabalho) e as demais opções não foram marcadas. Esse dado é relevante, pois aponta para uma realidade em que na concepção dos professores por mais que a escola de ensino médio regular tenha como ênfase o ensino propedêutico com finalidades acadêmicas, essa perspectiva, parece que não se coaduna com a dos alunos.

Investigamos, também, as perspectivas dos alunos que tinham como objetivo ingressar no curso superior ou trabalhar e fazer um curso superior. Os dados analisados revelaram que 70,45 % (62 alunos) dos alunos que idealizam suas perspectivas tendo como ênfase o ensino

superior, fizeram a inscrição no ENEM e que 29 % (26 alunos) optaram por não se inscreverem no referido exame.

Assim, ressaltamos que 29 % (26 alunos) almejavam fazer um curso superior ou trabalharem e ao mesmo tempo continuarem os estudos em nível superior, porém não se inscreveram no ENEM. Visando a ampliar a compreensão dessa realidade, utilizamos o programa de análise de dados para investigar o nível de satisfação desses 26 alunos com o ensino oferecido pela escola e constatamos que dos 26 alunos, 77 % (20 alunos) estão satisfeitos com o ensino e 23 % (6 alunos) revelaram que “**não**”. Dos 26 alunos notamos, também, que 20 alunos apenas estudam, 18 alunos são de família que possuem renda familiar de apenas 01 salário-mínimo e, que o nível de instrução familiar destes 26 alunos situa-se no ensino fundamental incompleto.

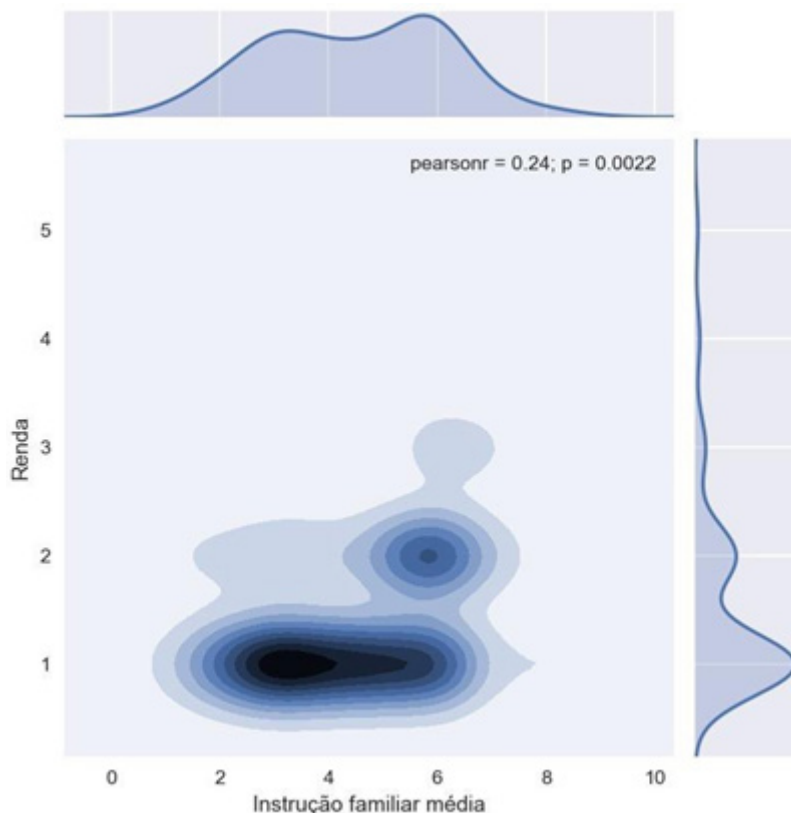
Essa amostra de 26 alunos que manifestaram intenção de fazerem curso superior ou aliarem o estudo em nível superior com a necessidade de trabalhar, porém não se inscreveram no ENEM, compõe o quantitativo de 45,2 % (75 alunos da amostra total de 166) que não se inscreveram no ENEM, embora estudem em uma escola de ensino médio regular de ênfase propedêutica cuja finalidade é prepará-los para o ingresso no ensino superior.

O exposto acima, nos possibilita inferir algumas questões que podem afetar as perspectivas dos jovens numa postura desacreditada em relação ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Um primeiro aspecto a ser pontuado é o interesse primário dos jovens filhos da classe trabalhadora, em ingressarem no mercado de trabalho por diferentes razões das quais já situamos neste capítulo.

A perspectiva de ingresso no ensino superior está presente nos alunos, porém, em virtude das condições materiais, acabam por priorizar primeiramente uma oportunidade de emprego imediato. Como aponta Saes (2005), em seus estudos, a estratégia primária da classe operária é o ingresso no mercado de trabalho e, como situam Sousa e Vazquez (2015, p. 05), “se a trajetória escolar não se conforma como uma estratégia típica da classe operária, suas expectativas em relação ao prolongamento nos estudos seriam baixas”. A esse respeito consideramos que a cultura familiar educacional pode ser um elemento que influencie os alunos a falta de uma motivação articulada ao percurso em direção ao ensino superior, já que a influência familiar é preponderante para essa alternativa.

Desse modo, o gráfico abaixo revela como a instrução familiar média pode vir a ter esse papel de forte apelo da juventude da classe trabalhadora pelo interesse imediato no mercado de trabalho ao invés de buscar o ingresso no ensino superior.

Gráfico 2: Relação Renda Familiar x Instrução Familiar Média



Fonte: CARVALHO (2019), a partir das bibliotecas Seaborn e Matplotlib.

O gráfico 2 aponta uma relação entre a renda familiar e a instrução familiar média. A instrução familiar média foi obtida ao atribuímos um valor para cada nível de instrução dos pais numa escala de 0 a 9 como indica a quadro 23 a seguir.

Quadro 23: Valores para a obtenção da instrução familiar média

VALORES	CATEGORIA DE INSTRUÇÃO
0	Respondente não sabia o nível de instrução dos pais
1	Sem educação formal
2	Alfabetizado
3	Ensino Fundamental incompleto
4	Ensino fundamental completo
5	Ensino médio incompleto
6	Ensino médio completo
7	Superior incompleto
8	Superior completo
9	Pós-graduação

Fonte: Elaborado por Carvalho (2019) a partir de métodos estatísticos.

Atribuídos esses valores, realizamos a média aritmética (nível de instrução do pai + nível de instrução da mãe/2) para obtermos uma medida que denominamos de “instrução familiar média” a qual foi distribuída no gráfico 2. O nível de instrução familiar média teve uma maior distribuição entre o nível de alfabetização e o ensino médio completo. Associamos esse indicativo com a renda familiar dos alunos que é em média de um a dois salários-mínimos em sua maioria.

Esses dois elementos, instrução familiar média e a renda salarial familiar, são indicativos que podem influenciar, em grande medida, a aspiração dos estudantes pelo ingresso imediato no mercado de trabalho ao invés de almejavem prosseguir os estudos no ensino superior, como projeto de seus desejos, talvez explique o grande quantitativo de alunos do terceiro ano do ensino médio das Escolas A e B que não realizaram a inscrição no ENEM em 2019.

Essa perspectiva pode ser articulada ao fato de os fatores acima (renda familiar e instrução familiar média) afetarem diretamente no desenvolvimento de conhecimentos e competências cada vez mais diversificadas e exigidas pelos postos de trabalhos de natureza técnico-científica ou de gestão. A baixa renda salarial familiar, também, implica na pauperização cultural e social. Como destaca Kuenzer (2002, p. 43), os estudantes, filhos da classe trabalhadora são:

[...] desiguais em relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura

e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Contudo, a conjuntura idealizada para o ensino médio brasileiro delineada pela atual reforma do ensino médio, sinaliza para uma apropriação cada vez mais significativa da educação pública pela iniciativa privada que, concebe a educação profissional como uma possibilidade de ampliação dos lucros e de formação específica para o trabalho complementada por uma formação geral mínima e de baixa qualidade para os mais pobres.

A privatização da educação por interferência dos organismos internacionais, configura-se segundo Silva e Santos (2022, p. 12), através:

[...] da capilarização das ideias educacionais neoliberais e seus projetos via organismos internacionais, no tocante aos ajustes na estrutura educacional brasileira, capta um amplo aparato legislativo que mediante o apoio atemporal da sociedade política é capaz de tornar as estruturas estatais o espaço ideal para a implementação dos projetos dos organismos internacionais.

Quanto as aspirações dos alunos que participaram da nossa pesquisa em relação ao ensino técnico, identificamos uma parcela significativa que almeja uma formação propedêutica articulada com o ensino técnico. Os resultados da pesquisa indicam uma porcentagem de 38 % (63 alunos) que marcaram a opção da oferta do ensino médio integrado a fim de atingirem suas perspectivas, sejam elas de continuidade dos estudos ou de inserção no mercado de trabalho.

Identificamos que dos 63 alunos, 32 marcaram a opção do ensino médio integrado, ou seja, a formação geral integrada ao ensino técnico profissionalizante, apesar de suas perspectivas serem voltadas para o ensino superior, o que mostra a importância para eles de terem além do preparo para o ensino superior uma formação técnica que lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho.

Destacamos, que para a maioria dos professores que responderam ao questionário, há uma percepção que os alunos têm pretensões predominantes para o ingresso no mercado de trabalho. Isto reforça a necessidade da oferta do ensino médio integrado, pois os alunos preferem articular estudo e trabalho. A pesquisa revelou, também, a

incidência dos estudantes que têm perspectivas posteriores à conclusão do ensino médio voltadas para uma formação técnica, e que já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar.

Nos dados gerais, 41 alunos já fazem algum curso técnico em turno oposto, mas através do programa Python, buscamos quantificar os alunos que marcaram opções de perspectivas que traziam o ensino técnico como opção e já faziam algum curso técnico. O programa revelou que, dentre estes, apenas 10 alunos que optaram por trabalhar e fazer um curso técnico ou apenas curso técnico pós-conclusão do ensino médio, já fazem algum curso técnico em turno oposto ao escolar e, que 47 alunos embora pretendam ter uma formação técnica não faziam curso técnico.

Destacamos que há um interesse real dos estudantes por uma formação profissional técnica, mesmo que suas pretensões imediatas sejam de adentrar no ensino superior ou mesmo que não tenham condições de aliar os estudos com alguma formação técnica. Os dados indicam que a maioria dos alunos é integrante de famílias com renda de um a dois salários-mínimos e, possivelmente, dependentes de programas assistenciais do governo, assim a possibilidade de uma formação técnica aos seus filhos em turno oposto ao período escolar acaba por ser dispendiosa e pouco provável em razão das condições econômicas. Desse modo, como os dados apontaram para a perspectiva dos alunos estar relacionada com a necessidade de trabalhar, inferimos que a ampliação da oferta do ensino médio integrado é uma possibilidade e uma necessidade diante das perspectivas dos jovens participantes da pesquisa, uma vez que essa modalidade relaciona educação e trabalho no processo de formação.

| Considerações finais

Face aos aspectos elencados ao longo deste capítulo, identificamos que no município de São José de Ribamar (MA), as possibilidades de uma formação integrada no ensino médio são restritas ao IEMA e ao IFMA, portanto há um limite quantitativo para que os jovens ribamarenses possam ter uma formação que lhes possibilite o acesso ao trabalho ou o ingresso em um curso superior após a conclusão do ensino médio. Essa limitação fere a função social do Ensino Médio que deve remeter-se

tanto para a continuidade nos estudos como a preparação geral para o trabalho e a cidadania, conforme prevê a legislação brasileira.

Portanto, a ampliação do ensino médio integrado na perspectiva integral, politécnica e, tendo o trabalho como princípio educativo, poderia ser uma alternativa para os filhos da classe trabalhadora, no sentido de dar-lhes uma formação ampla com fundamentos científicos e tecnológicos e articulada com os instrumentos que lhes possibilitem se constituírem como sujeitos críticos capazes de intervirem em sua realidade.

Ressaltamos, ainda, que a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como proposta viável aos jovens das escolas públicas seria o mais indicado para a maioria, contudo com a atual reforma do ensino médio, corre-se o risco de que os filhos das classes trabalhadoras sejam direcionados para profissões de pouco prestígio social, subempregos, informalidade e até mesmo para o desemprego, pois a escolha para o itinerário da formação profissional conforme prevê a lei: inclusão de vivências práticas de trabalho; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições, reconhecimento de competências com instituições de educação a distância; irá fortalecer as instituições privadas, frear o acesso aos cursos superiores para a maioria dos jovens, enfraquecer a qualidade da formação técnico profissional e fragilizar as experiências do ensino médio integrado que até então são desenvolvidas no país em outra perspectiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; CARDOZO, M. J. P. B. Permanências, rupturas e desafios na educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan.-mar., 2021, p. 186-206.
- CORROCHANO, M. C. Jovens do ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In*: CERRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: CERRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B. Relatório Jaques Delors e parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: orientações para o ensino da educação física. **Revista Exitus**, v. 04, n. 01, p. 59-77, jan.-jun. 2014.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KOFLER, L. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia dialética marxista. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. *In*: CERRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-98.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.
- MARANHÃO. Secretaria de Educação. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **UP**. São José de Ribamar. 2019a. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/unidades-pletas/saojosederibamar>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- MARANHÃO. Instituto Federal do Maranhão. Campus São José de Ribamar. **Cursos**. 2019b. Disponível em: <https://sjribamar.ifma.edu.br/cursosofertados>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAES, D. A. M. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 112-205.

SILVA, N. F. da; SANTOS, I. M. dos. Rede de relações do Instituto Ayrton Senna: articulações para o substanciamento das parcerias público-privadas entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 12, p. 01-24, 2022.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr.-jun. 2001.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5-6, p. 15-17, 1997.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA (2010-2020)

Lúcia Pinto Viana¹¹
André Dionei Fonseca¹²

Introdução

Nas últimas décadas temos vivenciado transformações sociais, políticas e econômicas que impactaram fortemente o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais da área de educação. Com o desenvolvimento do projeto neoliberal, na década de 1980, nos governos de Fernando Collor e, principalmente, de Fernando Henrique Cardoso, a educação foi um dos principais setores que sofreu com a precarização do trabalho em duas perspectivas: a primeira foi com a imposição de práticas pedagógicas pautadas pela lógica da competência e da meritocracia; o segundo problema foi com a continuidade da precarização do trabalho docente, que pela lógica neoliberal, condicionou os profissionais da educação a baixos salários, péssimas condições de infraestrutura e ausência de suporte técnico e qualificado do Estado (OLIVEIRA, 2004). Como parte dessas políticas, a Educação Infantil também foi atingida por esses fatores que favoreceram a precarização das condições de trabalho dos professores.

11 Mestre em Educação pelo PPGE-UFOPA; Prof.^a da Rede Municipal de Educação de Santarém (PA).

12 Doutor em História Social (FFLCH/USP). Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Ciências Humanas (FACH), Campo Grande/MS. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Correio eletrônico: andre.dionei@ufms.br.

Mesmo com a Constituição de 1988 abrindo todo um conjunto de aparato protetivo após a redemocratização do Brasil, o contexto das políticas contracionistas neoliberais ganhou uma nova musculatura, colocando a Carta Magna fragilizada diante das tendências postas pela chamada economia de mercado. A regra estabelecida era: produzir mais, pagando menos. O efeito disso foi a precarização dos trabalhadores que atuam no serviço público, como é o caso dos docentes da rede básica de ensino, sobretudo os professores que lecionam na educação infantil, que sofriam ainda mais desvalorização, quando comparados com os docentes de outras etapas de ensino. Nessa perspectiva, de tudo há: professores que se esforçam para dar aulas e preencher instrumentos formativos (como os registros, planos de aulas, fichários de alunos), em um processo de intensificação do trabalho, salários precários, falta de concursos público para a efetivação da carreira do magistério, jornadas exaustivas, para citarmos alguns exemplos.

A grande problemática colocada, em um contexto de crise estrutural do capital que aprofunda a exploração dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2011), está em fomentar esse tipo de reflexão sobre as condições laborais no século XXI, de modo que a precarização não seja naturalizada; isto porque, quanto maior o processo contínuo de alienação do trabalho, melhores as condições do capital de estabelecer e manter sua lógica.

Andrea Solimões (2015), nos alerta para os impactos da precarização na saúde e no trabalho dos docentes que atuam na Educação Infantil, destacando que as diversas ações do Estado, frente ao capitalismo, levam ao aprofundamento da precarização geral do trabalho e acabam interferindo não apenas na vida profissional do trabalhador, mas também na sua sociabilidade e subjetividade (SOLIMÕES, 2015).

Sem dúvida, os professores que atuam na educação infantil em nosso país estão expostos a toda essa onda crescente de precarização, a começar pelas condições desfavoráveis que encontram nas redes públicas de ensino, em termos de infraestrutura. Essas condições ficam ainda mais graves quando consideramos os baixos salários e os precários contratos a que se submete um enorme contingente de docentes temporários. Segundo as observações de Michael Apple, esse histórico, na área da Educação Infantil, também acontece por conta da posição das mulheres no mundo do trabalho (APPLE, 1988). Enquanto a maioria dos docentes do sexo masculino ocupam os principais cargos de ensino nos níveis finais de formação escolar, como na segunda etapa do ensino fundamental, no ensino médio e nas universidades,

as mulheres, pelo estereótipo de que elas são “cuidadoras de crianças,” ocupam cargos específicos referentes ao ensino nos graus iniciais de ensino, como na primeira etapa do ensino fundamental e, principalmente, na educação infantil (APPLE, 1988).

O neoliberalismo ampliou ainda mais essa desigualdade salarial entre homens e mulheres que fortemente atingiu a Educação Infantil. Conforme o destaque de Michael Apple, o trabalho dos professores foi precarizado, primeiro, na perspectiva vertical, quando as mulheres continuaram a sofrer com tradicionais estruturas patriarcais ampliadas pelas leis de mercado (APPLE, 1988, p. 15). Tratando-se, em especial, da Educação Infantil, a novidade está na desolação do trabalho no ensino através da perspectiva horizontal, justamente pela bem conhecida divisão de cargos que acontece entre os profissionais dos diferentes níveis de ensino. Essas duas perspectivas sistematizam, como descreve Fúlvia Rosemberg, a desigualdade salarial de gênero (ROSEMBERG, 2001, p. 518).

É certo que, desde a década de 1980, as políticas educacionais alcançaram algumas melhorias em relação ao número de vagas nas creches e nas escolas públicas para atender às demandas dos estudantes da Educação Infantil. Entretanto, houve poucas políticas públicas que enfatizassem melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação Infantil.

Pensando nessas questões, este capítulo tem como objetivo entender como a precarização do trabalho docente na educação infantil acontece no município de Santarém, localizado no Oeste do Pará. Para isso, dividimos a nossa análise em duas seções: no primeiro momento, veremos como se deu a ampliação das creches e pré-escolas e das matrículas na educação infantil diante do contexto nacional, regional e municipal; na segunda parte, analisaremos as condições salariais e profissionais dos professores que atuam no ensino infantil e como as políticas de ampliação das vagas influenciaram ou não na precarização dos docentes.

| Percurso histórico e o panorama da Educação Infantil no município de Santarém

O desejo da expansão de matrículas em creches e escolas no Brasil está relacionado com as concepções de educação defendidas por algumas instituições internacionais como a Unicef e a Unesco. Segundo Andréa

Solimões, essas políticas tinham como meta combater o analfabetismo no mundo, construindo propostas que oferecessem um atendimento de baixo custo aos Estados e à população (SOLIMÕES, 2015, p. 42). No Brasil, essas metas estiveram presentes no artigo 208 da Constituição Cidadã, que apresenta: o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...] [de uma] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

De acordo com o Banco Mundial, essa expansão do acesso às creches e escolas ampliou significativamente as matrículas de 8 % para 18 % na educação infantil, ou, de modo mais geral, de 49 % para 80 % na pré-escola entre os anos de 1996 e 2009 (SOLIMÕES, 2015, p. 79). No entanto, o compromisso pedagógico estabelecido não seguia as recomendações educacionais que as escolas críticas haviam proposto, ignorando-se, por exemplo, os instrumentos teórico- metodológicos presentes na pedagogia da autonomia e na pedagogia histórico- crítica. O que se queria era um programa educacional baseado no treinamento e na supervisão de “cuidadores e educadores” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9-10).

Os problemas relacionados à visão que esses programas internacionais de educação têm do professor, como um simples cuidador de crianças, mostra que os objetivos principais desses organismos não levam em conta a expansão de uma boa educação infantil, mas a redução de estatísticas que evidenciam as fragilidades das políticas educacionais. Como bem observou Alessandra Arce, “torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo” (ARCE, 2004, p. 269). Nessa perspectiva, o professor não é visto como um importante educador que ensina os alunos a partir da crítica, mas como um simples reproduzidor dos conteúdos presentes no livro didático. Conforme destaca Alessandra Arce:

Instaura-se na vida do professor uma forma de disciplinar seu comportamento profissional e o binômio ‘saber-poder’ toma amplitude no poder do Estado e no medo dos docentes de perderem sua possível fonte de trabalho. Sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alinhado e alienante. (ARCE, 2004, p. 268)

As metas educacionais exigidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) também estavam presentes no Plano Municipal de Educação de

Santarém (PME), aprovado em 2015. O documento tinha como objetivo universalizar o atendimento na educação infantil para crianças entre quatro e cinco de idade até 2016, e garantir a matrícula de 40 % das crianças de zero a três anos até o ano de 2025. Conseguimos visualizar esse contexto quando olhamos para as informações coletadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que dizia que a cidade de Santarém tinha 35.286 crianças na faixa etária de zero aos cinco anos e grande parte delas estava matriculada nas turmas de ensino infantil das pré-escolas e creches públicas do município.

Conforme consulta que realizamos na Secretaria de Educação de Santarém, a maioria dos discentes que frequentavam as creches e pré-escolas eram provenientes de famílias com baixa renda. A Semed informou que os pais dos alunos possuíam profissões autônomas que não garantiam às famílias uma estabilidade financeira, como a agricultura, por exemplo. Trabalhos longos e mal remunerados constituíam-se como um dos motivos de a educação infantil ser tão demandada pela população; quer dizer, o aprendizado, por vezes, tornava-se secundário diante dos desafios que o mercado de trabalho impunha. Ouvimos da Secretaria que esses pais costumavam colocar seus filhos na creche porque precisavam se ausentar de casa para trabalhar, ou mesmo por causa da alimentação que as escolas públicas ofereciam aos estudantes. Diante dessa situação, a expansão das vagas na educação infantil se mostra como um dos grandes desafios a serem enfrentados não apenas pela universalização da educação, mas pela própria concretização políticas públicas no atendimento de crianças.

De toda forma, para termos dados mais preciso sobre a distribuição de matrículas na educação infantil no Brasil, utilizaremos as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), restringindo-as aos anos de 2010 e 2019. Evidentemente, que o número de vagas não representa a qualidade do serviço, mesmo assim, essas referências não podem ser ignoradas quando propomos uma investigação sobre a precarização dos docentes da educação infantil em Santarém. Por isso, destacamos a tabela abaixo que mostra as informações acerca do número de matrículas do ensino infantil no cenário nacional, estadual e municipal.

Quadro 24: Número de matrículas na Educação Infantil

Ano	Brasil		Pará		Santarém	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
2010	1.357.779	3.575.630	31.068	191.616	866	7.546
2011	1.470.507	3.551.038	32.617	196.880	949	7.640
2012	1.608.999	3.577.380	34.962	231.996	763	7.954
2013	1.730.877	3.643.231	38.205	208.972	948	7.825
2014	1.830.291	3.703.486	43.201	211.206	1.110	8.625
2015	1.936.335	3.686.785	49.195	205.020	1.340	8.592
2016	2.080.303	3.810.790	54.415	206.148	1.988	8.950
2017	2.226.173	3.919.690	60.810	207.523	2.490	9.075
2018	2.352.032	3.969.919	66.885	208.433	2.739	9.203
2019	2.456.583	4.010.358	69.452	210.504	2.843	9.573

Fonte: INEP/Censo Escolar, s.d.

No quadro acima, percebemos um avanço em relação ao atendimento dos estudantes da faixa etária de zero a cinco anos. Além disso, tomando os dados de 2002, o número de matrículas nas pré-escolas, que eram cerca de 2.872, diminuiu aproximadamente 69,84 %, quando comparado com o ano de 2010 (866), mostrando uma clara preferência pela ampliação das creches em vez das pré-escolas, que atingiram um pico de 7.546 em 2010, um aumento de exatos 321,56 %, se contrastarmos com os dados de 2000. Segundo Lília Colares, isso aconteceu porque houve uma expansão das matrículas causadas pelo reconhecimento dos direitos de educação reivindicados pelas políticas de atendimento às crianças, conforme está enunciado na Constituição de 1988 (COLARES, 2006).

Assim, o que podemos dizer é que, em relação ao número de matrículas, nunca houve tantas metas de expansão do atendimento ao ensino infantil quanto nas últimas duas décadas. Tudo isso com o objetivo de garantir o acesso universal da educação às crianças — que, no PME, estabeleceu que até o ano de 2014 as creches deveriam atender todos os estudantes de zero a cinco anos (GOCH, 2017, p. 61). Conforme observou Greice Goch:

Destaca-se a necessidade de monitoramento do Plano Municipal de Educação no que se refere ao cumprimento de políticas educacionais para este nível de ensino pelo poder público municipal da meta 1: universalizar até 2016 100 % da Educação Infantil

na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 20 % (vinte por cento) do total de criança de até 03 (três) anos até o final de vigência deste PME [...] Justifica-se, ainda, a importância da universalização do atendimento de crianças de 0 a 5 anos já que são apresentados dados do Plano Municipal de Educação (2015) do Censo Escolar de 2013 de que apenas 31,19 % (11.240) estão matriculados na educação infantil e 68,81 % (24.792) estão fora da escola no município de Santarém (GOCH, 2017, p. 61-62).

A própria preferência pela construção de creches como uma estrutura específica para atender os estudantes da educação infantil, evidencia a ampliação dessa etapa do ensino. Por exemplo, quando comparamos com os altos índices de 7.546 matrículas realizadas nas pré-escolas de Santarém antes do ano de 2010, o número de vagas não aumentou no município de forma tão expressiva até 2019, momento que chegou a 9.573 matrículas, um crescimento de cerca de 26,86 %. Mas isso é uma tendência que parece não acontecer apenas no município. No plano nacional, entre 2010 e 2019, por exemplo, o número de matrículas nas creches foi de 1.357.779 para 2.456.583, um aumento de 80,92 %. No mesmo período, as 3.575.630 vagas de 2010 nas pré-escolas foram para 4.010.358, em 2019, subindo 12,15 %. No estado do Pará, as creches cederam espaço de 31.068 para 69.452, cerca de 123,54 % de aumento, enquanto a pré-escola teve uma pequena ampliação percentual de 9,85 %.

Outro documento que mostra essa prioridade em expandir as matrículas do ensino infantil é o PME. Segundo o documento, para atingir as metas de garantir, até 2016, pelo menos 100 % do ensino infantil para as crianças de 04 a 05 anos, eram necessárias algumas tarefas (SANTARÉM, 2015). A primeira meta estava relacionada com a própria oferta das vagas. As escolas e creches deveriam fazer um levantamento semestral, observando a demanda das matrículas em relação à comunidade, para, se necessário, ampliar a infraestrutura dessas instituições de ensino (SANTARÉM, 2015). Descrevendo em gráficos as relações entre crianças atendidas e não atendidas, diz o documento que:

É possível constatar que para alcançar a meta de acesso à creche a oferta de matrícula dever-se-ia acelerar-se, o que também é

bastante desafiador para Santarém, uma vez que ainda faltam ser atendidas 22.527 crianças [...] Diante da realidade da Educação Infantil em Santarém, ainda é desafiador o processo de universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos, assim como da ampliação da oferta para as crianças de 0 a 3 anos. Dessa forma, apresenta-se a meta e suas respectivas estratégias para os próximos dez anos. (SANTARÉM, 2015)

Isso nos leva ao segundo ponto: a construção e manutenção das creches públicas. Tendo estabelecido esses dois objetivos, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) deveriam atender as orientações estabelecidas pelo PME e pelo Ministério da Educação (SANTARÉM, 2015). O documento também exigia que após dois anos de implementação do PME, os vereadores do município supervisionariam a infraestrutura dos prédios, dos quadros de funcionários, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos e da acessibilidade dos espaços que oferecem o ensino infantil (SANTARÉM, 2015).

Além disso, os vereadores do município também deveriam acompanhar e monitorar o acesso e permanência das crianças nas creches. Nesse caso, o documento pontua que os supervisores deveriam observar apenas o contexto presente no ambiente escolar, de modo que outras questões que estavam para além das creches seriam de responsabilidade das famílias, dos órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância (SANTARÉM, 2015).

Por fim, o PME recomenda às escolas a contratação de professores especializados no atendimento educacional às crianças com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, assegurando uma “educação bilíngue para as crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (SANTARÉM, 2015).

Todos esses esforços servem para mostrar que a educação infantil em Santarém estava de acordo com as metas de expansão estipuladas pelas políticas nacionais. No entanto, os documentos analisados não fazem menção à qualificação e remuneração dos docentes frente ao contexto de ampliação do ensino infantil no Brasil. Pensando nisso, neste próximo tópico, veremos se o aspecto quantitativo da educação infantil favoreceu os professores em relação à formação e, principalmente, às condições salariais desses profissionais.

| A precarização salarial dos professores da educação infantil no município de Santarém

Em Santarém, existem dois tipos de seleção dos professores que atuarão nas escolas públicas que ofertam a educação infantil: o primeiro se dá pela realização de um concurso público e, o segundo, acontece pelos processos seletivos simplificados. Enquanto os docentes que entraram pelo concurso público conseguem estabilidade salarial e profissional, os profissionais submetidos ao processo seletivo são contratados temporariamente por dois anos, com direitos e remunerações diferentes daquelas propostas pelo piso salarial. Tratando-se desse último, até o ano de 2018, os critérios de seleção para docentes temporários da educação infantil eram realizados exclusivamente pela Secretaria de Educação de Santarém (SEMED). O propósito das seleções temporárias era diminuir os gastos anuais e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de expansão do ensino infantil estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Segundo Andréa Solimões, esse desejo pela expansão das matrículas na educação infantil no Brasil está relacionado com as metas educacionais propostas por alguns órgãos internacionais como o Unicef, que para combater as altas taxas de analfabetismo no mundo, e em resposta aos movimentos sociais que “reivindicavam o acesso à educação como direito”, construíram políticas governamentais que buscavam prestar uma educação de baixo custo à população (SOLIMÕES, 2015, p. 42). Podemos observar essa visão quantitativa do ensino infantil em prática no artigo 208 da Constituição de 1988, que diz, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...] [de uma] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988).

É certo que essa visão ampliou significativamente o acesso à educação infantil de 8 % para 18 %, ou, de modo mais geral, de 49 % para 80 % na pré-escola entre 1996 e 2009 (SOLIMÕES, 2015, p. 79). Essas políticas educacionais também estão presentes no Plano Municipal de Educação de Santarém (PME), que foi aprovado em 2015. O documento apresenta como o objetivo principal da educação infantil sua universalização para crianças entre quatro e cinco anos de idade até o ano de 2016. Estabeleceu-se, com isso, a meta era atender 40 % das crianças de zero a três anos até 2025, ano em que se expirará a

vigência do PME. No entanto, em meio a expansão de matrículas, os docentes não recebem a mesma atenção dos órgãos públicos, sobretudo quando observamos as más condições salariais e de seleção estabelecidas pelas secretarias, pelas prefeituras e pelo ordenamento nacional. A essa precarização dos professores da educação infantil, no âmbito das contratações, evidencia o interesse das políticas neoliberais em desvalorizar os profissionais que atuam na oferta de serviços públicos.

Parte dessa precarização dos docentes do ensino infantil possui características históricas presentes na construção das políticas educacionais no Brasil. A própria compreensão da educação infantil como parte da educação básica só aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação da LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (GOHN, 1992). Antes disso, os docentes que atuavam na educação infantil não eram necessariamente pessoas que possuíam uma licenciatura no curso de pedagogia, mas qualquer um que participasse dos chamados “cursos especiais” (BRASIL, 1961), conforme mostra a LDB de 1961 (BRASIL, 1961). No artigo 55 da mesma lei, seria de responsabilidade dos institutos de educação a oferta de cursos de “grau médio”, o conhecido magistério, que dariam um certificado para todos que estagiassem por, no mínimo, três anos nas escolas de profissionalização (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, fica claro que o conhecimento não era o principal método avaliativo para a colação de grau desses “cursos especiais”, e sim o tempo de estágio (BRASIL, 1961). Foi somente após o processo de redemocratização no Brasil que ocorreu uma ampla reformulação nos cursos de pedagogia e licenciaturas, tomando a docência como “base da identidade profissional de todos os profissionais de educação” (SILVA, 2003, p. 68-69). Conforme as observações de Demerval Saviani, a partir desse momento, as instituições de ensino passaram a ofertar o curso de pedagogia pensando na atuação dos graduados nas séries iniciais do primeiro grau (ou do ensino fundamental) e da educação infantil (SAVIANI, 2009, p. 148).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, passou a ser considerado como professor de educação infantil os que “nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (BRASIL, 1996). No entanto, a LDB de 1996 abriu algumas brechas que permitiram a atuação de docentes “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”, presente no artigo 61, após a alteração do inciso primeiro pela lei n. 12.014 de 2009 (BRASIL, 1996). Segundo

Leda Scheibe, essa permissão para docentes atuarem com apenas o magistério é uma herança do curso “normal de ensino médio”, que servia para a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental (SCHEIBE, 2010, p. 993). Essa perspectiva também está presente nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém. A lei municipal n. 17.246/2002, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos servidores que atuavam apenas com o magistério, é um exemplo disso (SANTARÉM, 2002). No artigo 20, que trata acerca do “requisito básico para ingresso”, é dito que há três níveis de formação: o primeiro é o “nível médio modalidade magistério para o cargo de educador infantil”; o segundo, está relacionado aos docentes que possuem o “nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente às áreas específicas do currículo, com uma formação pedagógica, nos termos da legislação vigente, para o cargo de professor”; por último, o terceiro exigia o “nível superior, em curso da graduação plena em pedagogia e ou pós-graduação na área da educação, para o cargo” (SANTARÉM, 2002). Vejamos que, já no início dos anos 2000, o “nível” considerado mais baixo para o ingresso na docência era o dos profissionais que atuavam como “educador infantil”. Nos demais “níveis” era exigido, pelo menos, um diploma de licenciatura (SANTARÉM, 2002).

No mesmo documento, o artigo 10 descreve que os “servidores graduados em nível médio” na “modalidade magistério”, ou seja, os docentes da educação infantil, deveriam exercer, “funções de administração, cuidados e recreação pedagógica em escolas infantis da rede municipal de ensino” (SANTARÉM, 2002). Como vemos, a legislação municipal hierarquiza os professores não apenas pelo “nível” que eles se encontram, mas pela área de atuação, de modo que o docente da educação infantil continua sendo entendido como o profissional com o grau de qualificação inferior se comparado aos que dão aulas nas outras etapas de ensino. Parte disso ocorre porque o magistério é utilizado como modalidade mínima para exercer o cargo de professor na carreira pública, ao invés de ser colocado, logo na seleção, a necessidade de uma licenciatura aos profissionais da educação infantil.

Como Leda Scheibe destaca, é necessário considerar o aprimoramento de cada docente como algo indispensável, de modo que, dessa forma, exista a possibilidade de uma qualificação profissional dos professores que já atuam na Educação Infantil. Entretanto, para que essa questão do magistério seja resolvida, a seleção de novos professores

da educação infantil também devem acompanhar os novos requisitos de formação, senão o cenário de precarização do trabalho docente continuará sendo fortalecido pela desvalorização curricular dos que ingressam no serviço público (SCHEIBE, 2010, p. 994).

O problema é que ainda persistia na LDB de 1996 a contratação de professores formados na “modalidade normal” (BRASIL, 1996). O artigo 62 diz que:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 43)

Na prática, essa permissão de docentes que possuem apenas um magistério está presente na própria lista de docentes concursados na Semed de Santarém. Em uma investigação que fizemos, observamos que dos professores da educação infantil que estavam em atuação nos anos de 2010 e 2019, haviam profissionais que ainda não possuíam o ensino superior concluído.

Para tentar diminuir o problema, a Semed, em 2002, decretou uma modalidade para recompensar os professores que passassem por uma “elevação do grau de escolaridade” chamada de “promoção vertical” (SANTARÉM, 2002). O critério seria baseado nos “níveis” que já apresentamos neste capítulo. Assim, cada nível não representaria apenas a exigência mínima para o ingresso na carreira pública no magistério, mas quanto cada profissional ganharia (SANTARÉM, 2002).

Essa possibilidade de progressão salarial, no entanto, não significou uma real vantagem para os professores que atuavam no ensino infantil na rede municipal da Santarém. No concurso de número 001 de 2009, por exemplo, o nível exigido para disputar a vaga de docente da educação era o “ensino médio completo modalidade magistério” (SANTARÉM, 2008). Enquanto o “educador infantil” poderia receber inicialmente R\$ 415,00, trabalhando cerca de trinta horas semanais, os demais contratados na modalidade “professores de 5.º a 8.º ano” receberam R\$ 621,00 de vencimento base, com o tempo de trabalho de vinte horas semanais, ganhando mais e trabalhando cerca de 33,3 % menos que um profissional que atua no ensino infantil (SANTARÉM, 2008).

A Semed montou algumas soluções para resolver essa diferença salarial. Na resolução n. 30, publicada em 2019, a Secretaria descreveu que os professores que atuavam na educação infantil deveriam buscar, primeiro, a formação mínima exigida — que naquele momento, era o ensino superior. Além disso, o documento recomendou o aperfeiçoamento dos concursados com a chamada formação continuada, através da elevação acadêmica com cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado (SANTARÉM, 2019).

No entanto, diante das diferenças salariais entre os docentes que atuavam em diferentes etapas do ensino, fica evidente que o professor do ensino infantil foi compreendido como “educador infantil” em vez de ser categorizado como docente da “educação básica”. Nesse caso, não é apenas uma questão de título que diferencia a profissão, facilmente entendida aqui como periférica em relação às demais etapas de ensino, mas as próprias condições salariais foram diferentes se comparamos com os outros profissionais da educação contratados pela Secretaria Municipal de Educação. O resultado que temos é que, por um lado, o concurso público de 2008 beneficiou a ampliação de uma infraestrutura profissional da Educação Infantil, e, por outro, reproduziu uma indisfarçável lógica de precarização do trabalho do educador infantil.

Essa questão deixa dúvidas sobre se a legislação federal de número 11.738, publicada no dia 16 de junho de 2006, que instituiu o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, seria válida para os “educadores infantis” no concurso do município de Santarém (BRASIL, 2008). Segundo o artigo 2.º do documento, entende-se por “profissionais do magistério público da educação básica” aqueles que:

Desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008)

Conforme o documento, o piso salarial para os professores que ingressaram com a formação mínima de “nível médio, modalidade Normal”, seria de, pelo menos, R\$ 950,00 mensais, com uma jornada de trabalho de, no máximo, quarenta horas semanais (BRASIL, 2008). O problema foi que a Semed não atendeu ao piso salarial estabelecido,

oferecendo os R\$ 691,00 para os professores do ensino fundamental em diante (SANTARÉM, 2008). No caso dos docentes atuantes na educação infantil de Santarém, o salário permaneceria sendo, inicialmente, os R\$ 415,00 mensais, pois, segundo as diretrizes curriculares nacionais, foi só em 2013, com a lei de número 12.796/2013, que a “pré-escola” foi incluída na educação básica (BRASIL, 2013).

Além desse fato de a educação infantil não fazer parte da educação básica até 2013, a carreira de “educador infantil” só passou a ser entendida como professor de educação infantil no artigo 20 do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Ensino do município de Santarém. Publicado em 2009, o documento adicionou a palavra “docente” para classificar os profissionais da educação infantil. Descreve o texto, “o professor com docência em educação infantil, o título de cargo de carreira do magistério no serviço público do município, com funções de regência de turmas em unidades de educação infantil de zero a cinco anos (SANTARÉM, 2009).

Nesse novo cenário formulado presente no PCCR, os docentes da educação infantil da rede municipal também seriam incluídos na progressão “vertical” do magistério. Nesse sentido, as promoções salariais ficaram organizadas nessa ordem: os docentes que encontravam-se nos níveis I e II, haveria o aumento salarial de 60 % se comparado com o piso salarial do estado; e 20 % de aumento, junto com os 60 %, para os que alcançaram os níveis II, III, IV e V – esses dois últimos níveis (IV e V) também foram acrescentados nas políticas educacionais de 2009, correspondendo aos que possuíam escolaridade obtida nos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente (SANTARÉM, 2009).

Tomando isso como um ponto positivo para os docentes da educação infantil, parecia que, finalmente, a desigualdade salarial seria resolvida pela nova medida implementada pela Semed. Mas, o artigo 97, parágrafo único, diz que “para fins de ingresso no concurso público, sob edital 001/2009, garantir-se-á a nomenclatura em caráter excepcional de educador infantil” (SANTARÉM, 2009).

Essa progressão salarial, entretanto, veio atribuída de novas funções que deveriam ser cumpridas pelos docentes da educação infantil. O artigo 11 do PCCR, que trata sobre a participação do professor do ensino infantil em outras atividades fora da atividade docente, descreve que esses profissionais terão a missão de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Pedagógica, do Plano de Desenvolvimento Escolar, do Plano Anual de Trabalho e do Plano Individual de

Trabalho. Segundo o documento, essas atribuições extraclasse serviam para garantir, mediante as condições adequadas, o aprendizado dos estudantes e, também, uma articulação melhor entre a escola e a comunidade, conforme os incisos I, II, III e IV do artigo 11 (SANTARÉM, 2009). O que vemos, portanto, é que a Semed incentivou a qualificação dos docentes para cumprir as exigências estabelecidas pelas políticas nacionais e para que o professor tivesse uma capacidade maior para realizar atividades extraclasse, daí a progressão salarial como forma de incentivo.

No entanto, conforme a resolução número 30, publicada pela Prefeitura de Santarém, em 2019, os professores contratados temporariamente não receberiam progressão salarial de acordo com os “níveis” do PCCR (SANTARÉM, 2019). A resolução afirma que os docentes da educação infantil, contratados por processo seletivo ou escolhidos por meio de indicação, não poderiam receber a progressão “vertical” do vencimento base (SANTARÉM, 2019). Mesmo com a progressão “horizontal”, que gratificava o servidor pelo tempo serviço, não era possível que fosse aplicável para os docentes temporários, pois os contratos duravam um ano. Nessa perspectiva, ainda que o profissional permanecesse como contratado durante as atividades letivas anuais, todo final de ano o contrato seria rescindido e iniciado um novo (SANTARÉM, 2019).

A situação, portanto, era ainda mais precária aos professores temporários da educação infantil, que não possuíam alguns direitos presentes na política nacional. Como exemplo, temos o piso salarial estabelecido pela lei de n. 11.738/2008, que fixou aos docentes concursados, em 2008, o salário inicial de R\$ 1.024,64 (SANTARÉM, 2008). Assim, o reajuste obrigatório do piso salarial servia apenas para os que possuíam carreira de servidor público, deixando os que ingressaram pelo contrato temporário desamparados, como era o caso de alguns docentes da educação infantil.

As próprias condições de trabalho para os temporários não são atualizadas pelo município há, pelo menos, três décadas. O único regimento que encontramos sobre isso está na lei municipal de número 14.899, publicada no dia 27 de janeiro de 1994, que dispõe sobre o Regimento Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais de Santarém. No terceiro artigo do documento, há a seguinte descrição, “equipara-se também a servidor o pessoal contratado por tempo determinado para exercer função decorrente de necessidade temporária de excepcional interesse público, sujeitando-se ao regime jurídico previsto nesta Lei” (SANTARÉM, 1994). Em outra parte do regimento, o artigo 3.º, no inciso, diz que:

As funções temporárias são criadas por ato administrativo de gestão, com referendo do Poder Legislativo, nas situações específicas dos casos previstos em Lei, e terão existência por tempo determinado, extinguindo-se automaticamente ao término do prazo estabelecido ou com a cessação do estado de necessidade de que resultarem. (SANTARÉM, 1994)

Sem a certeza de progressão salarial e melhores condições de trabalho, os professores da educação infantil contratados temporariamente não possuem incentivos para buscar uma qualificação profissional, e, em muitos casos, acabam apresentando apenas a formação mínima exigida. Pensando nesse aspecto, fizemos algumas solicitações à Semed, via ofício, para que o órgão pudesse enviar algumas informações sobre o número de docentes da educação infantil admitidos por processo seletivo ou concurso público. Mas, os dados não foram disponibilizados.

Portanto, fica perceptível que a Secretaria de Educação, seguindo uma lógica nacional de contratação de acordo com investimentos públicos na área de educação, presente nos últimos anos, tenha mantido um grande número de professores contratados na condição de temporários.

O aprofundamento das políticas neoliberais, que vieram na esteira do golpe de 2016, com governo tampão de Michel Temer, seguido pela desertificação das políticas públicas da gestão Bolsonaro, aprofundaram o quadro de incertezas desses docentes temporários. Nesse tenebroso contexto histórico, os “professores convocados” passaram a conviver não só com o fantasma do desemprego como também com a desesperança em face de uma lógica governamental de contração dos recursos públicos destinados à educação e, por via de consequência, da drástica diminuição dos concursos públicos nas esferas estaduais e municipais. No caso de Santarém, essa situação se revela ainda muito mais drástica, pois que o regime fiscal de austeridade focada nos serviços públicos essenciais à população, que foi colocado em pauta nos governos Temer e Bolsonaro, encontrou um município que de há muito já não realizava concursos. O último concurso público de provas e títulos para a contratação efetiva de profissionais da educação infantil no ensino público, em Santarém, aconteceu em 2008, ou seja, há mais de uma década. Com isso, pode-se supor que há um grande número de vagas disponíveis no município, que poderiam ser ocupadas por professores efetivos, com melhores condições profissionais e salariais em sua área de atuação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 14-23, 1988.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 251-283, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos. Brasil: [s.n.], 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara Federal, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB4024-61. Acesso em: 25 out. 2021.
- COLARES, Maria Lília. Panorama da educação em Santarém. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 95-113, 2006. Disponível em: Acesso em:
- GOCH, Greice. **Políticas educacionais da secretaria municipal de educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém, 2017.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Infantil**: aspectos da legislação – do departamento da criança ao projeto Jorge Hage. Campinas: Pro-posições, 1992. p. 66-79.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011
- OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, p. 515-540, 2001.
- SANTARÉM (PA). **Concurso público n. 001/2008**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2008. Acesso em: 28 set. 2020.
- SANTARÉM (PA). **Lei n. 19.829/2015**, de 4 de julho de 2015. Plano Municipal de Educação (2015-2025). [S.l.: s.n.] 2015.
- SANTARÉM (PA). Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 30**, de 09 de setembro de 2019.

SANTARÉM (PA). **Concurso Público n. 001/2008**. Santarém: Prefeitura de Municipal de Santarém, 2008.

SANTARÉM (PA). **Lei n. 17.865**, de 03 de novembro de 2004. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2004.

SANTARÉM (PA). **Lei n. 17.246/2002**, de 21 de maio de 2002. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2002.

SANTARÉM (PA). **Lei n. 18.248**, de 08 de janeiro de 2009. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2009.

SANTARÉM (PA). **Plano municipal de educação de Santarém**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 981-1.000, 2010.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOLIMÕES, Andréa. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde dos docentes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2015.

EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA E INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA PARAENSE: METAS E ESTRATÉGIAS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ

*Sandra Fernandes Leite¹³
Daniela dos Santos Caetano¹⁴*

Introdução

A definição do termo “fronteira” assume diferentes acepções no bojo das diferentes ciências e áreas do conhecimento humano. Embora comumente se conheça o significado pautado na delimitação ou divisão territorial e/ou político-administrativa, nesta composição, entenderemos a “fronteira” como território de convergências, ou seja, fluxo e locus de encontro entre seres e culturas diversas, sendo possível trocas e aprendizagens mútuas.

Neste sentido, a interculturalidade assume papel preponderante na fronteira, sendo ela responsável por conceber, ampliar e ressignificar vivências múltiplas. No que tange à esfera educacional, repertórios

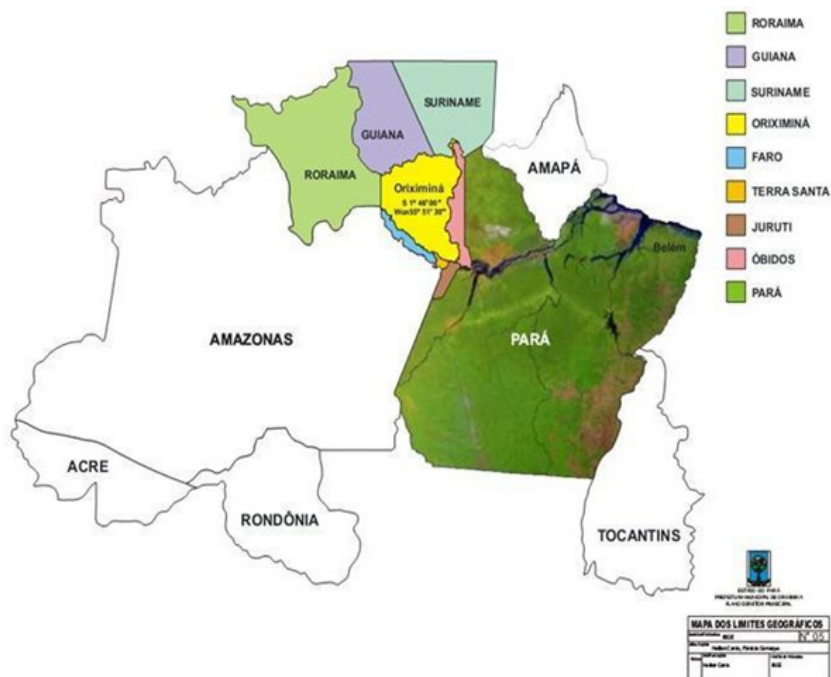
13 Professora da Graduação e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp; Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (2022-2023); Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp; e Professora/Pesquisadora da linha 5 - Estado, Políticas e Educação - e da linha 6 - Filosofia e História da Educação-. E-mail: sfleite@unicamp.br.

14 Professora na Secretaria Municipal de Campinas e Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: danieladossantoscaetano@gmail.com

culturais abundantes culminam no estabelecimento de visões plurais de mundo, inspirando e tecendo novas práticas, e por conseguinte, outras realidades.

No que condiz com o objeto de estudo desta proposição, dirigimos o olhar para a Política Educacional realizada no Estado do Pará através da Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade fronteiriça de Oriximiná, que faz divisa com a Guiana e o Suriname, conforme apresentado na figura 1.

Figura 2: Oriximiná e fronteiras



Fonte: ????

Embora tenha sido estabelecido o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, por meio da portaria n. 798, de 19 de junho de 2012, voltado para a integração entre cidades limítrofes, a ausência de conhecimento acerca da política educacional desenvolvida em tais municípios, através dos PMEs, mobilizou a iniciativa desta produção textual. Para tanto, os objetivos pretendidos consistem em pesquisar as temáticas da interculturalidade e fronteira no Plano, bem como analisar o desenvolvimento de metas e estratégias referentes aos termos

elencados, recorrendo também a consultas complementares acerca da avaliação e do monitoramento. A metodologia adotada corresponde à pesquisa e análise documental, considerando os processos de levantamento, seleção e interpretação do material encontrado.

Desta forma, o presente artigo está organizado em quatro partes: a primeira correspondente à Introdução, com finalidade de apresentar a proposta desta composição; a segunda em Considerações preliminares e metodológicas, com vistas à traçar compreensões sobre a temática e a metodologia escolhida; a terceira em Educação na Amazônia paraense: o caso do PME de Oriximiná, subdividida em Caracterização do Estado e Metas e Estratégias - fronteira e interculturalidade, direcionadas à análise do PME; e Considerações Finais, com a exposição e costura das reflexões suscitadas.

| Considerações preliminares e metodológicas

O conceito de fronteira é comumente entendido como ponto limite, ou espaço político/administrativo circundado. Todavia, embora haja tais entendimentos, pode-se conceber a fronteira como palavra polissêmica, possuindo diversos significados a depender do contexto linguístico no qual esteja inserido.

De acordo com Resende (2018, p. 172) conceituar o termo fronteira exige prudência, pois o mesmo se encontra em constante transformação no tempo e espaço, e pode ser aplicado em diferentes circunstâncias, inclusive, no pensamento:

[...] A fronteira, metaforicamente, se apresenta como um rio em fluxo constante que nunca é o mesmo, está sempre em transformação. E, aquele que se adentra a esse rio e passa por um processo de subjetivação, quando sai dele nunca retorna como o mesmo, pois é na diferença que nos reconhecemos e também conhecemos o outro (RESENDE, 2018, p. 174).

Como a linguagem reflete a materialidade das relações humanas, a fronteira passa a ser tomada como lugar do encontro, uma vez que reúne diferentes seres, culturas e realidades.

Para Mignolo (2017, p. 20) , para além das fronteiras estabelecidas pelo Estado-Nação, existem também as fronteiras do mundo

moderno/colonial e as fronteiras epistêmicas e ontológicas. Neste sentido, pontua-se a necessidade de uma concepção que abarque a sensibilidade de mundo, contrapondo-se à visão de mundo, privilegiada pela noção ocidental e responsável pelo bloqueio dos afetos e dos campos sensoriais (MIGNOLO, 2017, p. 20).

O autor, então, faz emergir de suas reflexões rupturas com formas monológicas de pensamento, buscando assim contemplar constituições, pertencimentos e fluxos de sujeitos não inseridos numa dinâmica configurada como universal:¹⁵

Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes. Pagaremos o preço, posto que os periódicos e as revistas, as disciplinas das ciências sociais e as humanidades, assim como as escolas profissionais, são territoriais. Em outras palavras, o pensamento fronteiriço é a condição necessária para pensar descolonialmente. E quando nós, *anthropos*, escrevemos em línguas ocidentais modernas e imperiais (espanhol, inglês, francês, alemão, português ou italiano), o fazemos com nossos corpos na fronteira. (MIGNOLO, 2017, p. 20-21)

Outrossim, ao se debruçar sobre os possíveis entendimentos sobre a fronteira, faz-se necessário se atentar à dimensão atribuída ao território, priorizando nesta abordagem, a noção de locus, como lugar de convivências. Assim, no que tange à natureza do espaço, Santos (2006, p. 108) externa que o sentido de unidade parte do planeta, enquanto de diversidade, dos lugares, e nesta medida, os acontecimentos operacionalizam esta conexão, “A região e o lugar, aliás, definem-se como funcionalização do mundo e é por eles que o mundo é percebido empiricamente (SANTOS, 2006, p. 108).

Isto posto, Santos (2006, p. 192) apresenta que os arranjos espaciais se dão tanto por formações que se agregam sem descontinuidade, conhecidas por horizontalidades, quanto por pontos no espaço que, separados uns dos outros, asseguram o funcionamento global da sociedade e da economia, nomeados de verticalidades.

15 Mignolo (2017) ao elaborar sobre decolonialidade, externa a necessidade de se pensar sujeitos constituídos por suas sensibilidades e aspectos geo-históricos, em contraponto aos modelos de referência europeus.

Ainda que na atualidade exista uma tendência natural de união vertical dos lugares, representadas por créditos internacionais à disposição dos países e das regiões mais pobres, com finalidade de limitá-los ao serviço do grande capital, pode-se criar dinâmicas de fortalecimento horizontal, reconstruindo, a partir das ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo (SANTOS, 2006, p. 194).

Neste ínterim, a interculturalidade assume papel preponderante, pois a mesma pode ser compreendida como vivências culturais partilhadas no interior de dado espaço, cujo alcance dependeria de relações horizontais, não apenas no que se refere às abrangências, mas no reconhecimento e valorização do universo pluricultural e dos sujeitos que dele participam.

Conforme definição expressa no sítio virtual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na seção *Diversidad de las Expresiones Culturales*, o termo interculturalidade se refere à presença e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas, por meio do diálogo e do respeito mútuo (UNESCO, 2022).¹⁶

Para Raúl Fornet-Betancourt (2004, p. 45) A interculturalidade é parte da história das culturas e está dentro dessa história, neste sentido, as sociedades devem responder à história de suas culturas e não nascer de um divórcio delas, estabelecendo formações culturais supostamente puras, pois o preconceito de pureza é na verdade uma armadilha. Neste ponto, em relação à educação, sugere-se sua reformulação a partir do horizonte de culturas que se traduzem, em vez de permitir que uma se torne intérprete das outras (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 51).

Compete elucidar que o conceito de interculturalidade abarca tanto a dimensão étnico-racial, referente ao pertencimento do sujeito e do coletivo, quanto às vivências, produções e movimentos culturais provenientes do grupo em questão. Ademais, no contexto educacional, o termo é bastante recorrente nas áreas da educação bilíngue, povos migrantes, populações indígenas, negras, dentre outras.

Consoante às reflexões de Nascimento (2014, p. 2), a concepção de interculturalidade, na esfera educacional, busca emergir os conflitos

16 Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.

históricos perpassados pela hierarquização racial e suas consequências, produtos do colonialismo, ao mesmo tempo em que propõe relações ontológicas, filosóficas, epistemológicas, econômicas e políticas menos assimétricas entre as sociedades nacionais hegemônicas e os grupos racialmente marginalizados.

Não obstante, o autor ressalta que mesmo englobando o campo educacional, a concepção de interculturalidade se insere, inclusive, nas próprias relações cotidianas que se estabelecem entre grupos culturalmente diferentes, colocando em relevo a necessidade de se vivenciar um princípio básico da convivência humana, a da predisposição franca ao respeito e ao aprendizado com distintas formas de viver (NASCIMENTO, 2014, p. 17).

Destarte, no bojo das relações humanas, suas práticas e produções de sentido, a educação e seu planejamento para o atendimento das demandas sociais reivindicam o cuidado e a ação para o desenvolvimento pleno de grupos historicamente excluídos e privados de seus direitos essenciais.

Acerca das considerações metodológicas do trabalho, a pesquisa e a análise documental, ressalta-se a necessidade de apurar os documentos oficiais, conscientizando-se de sua potência como fonte de registro e instrumento que legitima e intervém na realidade.

Caetano e Leite (2018, p. 152) ponderam que a pesquisa documental diz respeito à conjunção e o atravessamento de diferentes métodos, procedimentos e técnicas que tenham como base compreender a dimensão do documento enquanto possibilidade investigativa para apreensão de dada realidade, ou conceito.

Para Gil (2002, p. 45) a pesquisa documental se difere pela natureza das fontes, valendo-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados.

Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46).

Apesar da pesquisa tratar de uma localidade específica do Estado do Pará, enquanto documento oficial, o PME se configura em importante legislação regulamentada tanto em âmbito municipal, quanto estadual e federal.

Em relação à análise documental, Lima Júnior *et al.* (2021, p. 44) exprime que a pesquisa realizada com dados de documentos diversos requer atenção para três aspectos: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise:

Ao eger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam. (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2021, p. 44)

Com finalidade de realizar a interpretação do material coletado, serão utilizadas como chaves interpretativas os termos “fronteira” e interculturalidade, no PME, abrindo margem para vocábulos equivalentes quando preciso. Ademais, metas e estratégias serão elencadas e dispostas em quadro, com vistas à melhor apreciação da redação presente no texto e a interpretação de seus significados.

| Educação na Amazônia paraense: o caso do PME de Oriximiná

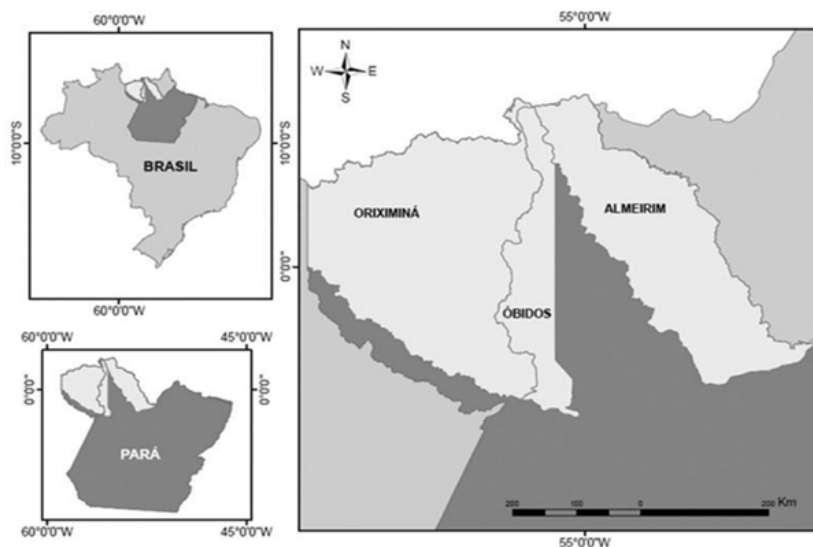
Caracterização do Estado

O território onde está localizado o Estado do Pará foi primeiramente nomeado de Capitania do Grão-Pará, no ano de 1616, pertencente ao Estado Colonial Português do Maranhão, e em 1751, com a expansão para o oeste, criou-se o Estado Colonial Português do Grão-Pará (GOVERNO DO PARÁ, 2022).

Das muitas lutas políticas ocorridas no Estado, a Cabanagem marcou seu lugar na história nacional, sendo considerado o primeiro movimento em que a população de fato assumiu o poder, sendo composto por grupos pluriétnicos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros. De acordo com Rodrigues (2019, p. 25) a cabanagem foi um movimento revolucionário, ocorrido entre 1820 e 1840, durante o período regencial, e responsável por aglutinar membros das consideradas classes subalternas. Ressalta-se que além da violência empreendida, se destacou também pelo seu tempo de duração e alcance político, uma vez que os envolvidos tomaram a Capital por duas vezes, exercendo o poder por vários meses (RODRIGUES, 2019, p. 56).

No que tange à sua extensão territorial, o Pará representa o segundo maior Estado do país (Figura 2), que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma área territorial de 1.245.870,700 quilômetros quadrados, com uma população estimada de 8.777.124 e um índice de desenvolvimento humano de 0,646 (IBGE, 2022).

Figura 3: Mapa da Mesorregião do baixo-Amazonas, Estado do Pará.



Fonte: ???

Sobre a perspectiva educacional, o Resumo Técnico do Estado do Pará, relativo ao Censo da Educação Básica 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado no ano de 2021,

informa que foram registradas 2,3 milhões de matrículas de educação básica no estado do Pará no ano de 2020, 100.666 a menos em comparação com o ano de 2016, o que corresponde a uma redução de 4,3 % no total de matrículas (INEP, 2021, p. 15). No que concerne às matrículas nos municípios, o Censo da Educação Básica aponta que, “Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 64,8 % das matrículas na educação básica” (INEP, 2020, p. 15-16).

Salienta-se que os sistemas de ensino apresentam diferentes tipos de políticas educacionais, todavia, é inegável a relevância do PME como política de gestão e planejamento municipal, uma vez que tece

elaborações a partir de conferências regionais, ao menos em tese, com diretrizes, metas e estratégias que deverão ser desenvolvidas, monitoradas e avaliadas em período pré-determinado, ou seja, por dez anos consonantes à vigência do Plano Nacional de Educação.

Segundo Monteiro *et al.* (2022, p. 90) o planejamento educacional brasileiro, incluindo os planos nacional, estadual e municipal, é ferramenta imprescindível para a melhoria da qualidade de educação.

Tal argumento denota a importância dos sistemas municipais de ensino, evidenciando a necessidade de se conhecer as políticas educacionais implementadas, considerando, ademais, os Planos Municipais de Educação como instrumento de promoção de uma educação pautada nas normativas nacionais e no direito à garantia, ao acesso, à permanência e à dignidade propiciados pela educação básica.

| Metas e Estratégias – fronteira e interculturalidade

Com finalidade de conhecer as propostas para a educação na fronteira e a abordagem referente à interculturalidade, através de levantamento, seleção e interpretação das proposições educacionais, utilizou-se de busca dos termos chaves no PME da cidade fronteira de Oriximiná, no Estado do Pará, além de expressões semelhantes e indicações voltadas para o atendimento da população indígena, quilombola, ribeirinha, migrante, dentre outras.

No PME do município de Oriximiná, aprovado por meio da Lei n. 8.764, de 24 de junho de 2015, para o decênio 2015-2025, houve estruturação em quatro eixos temáticos: Eixo 1 - Acesso e Permanência com sucesso e qualidade na educação pública: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação Indígena; Eixo 2 - Gestão Participativa na Educação; Eixo 03 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo 04 - Financiamento da Educação Pública Municipal (ORIXIMINÁ, 2015, p. 17).

Em relação às metas e estratégias não há menção específica ao vocábulo fronteira, tampouco à termos relacionados à divisa, limítrofe, vizinho, dentre outros. A única menção sobre os países Guiana e Suriname é observada na caracterização do documento, na subseção direcionada

aos aspectos geográficos, onde se descreve que a cidade possui limitação ao norte com tais Estados.

Todavia ao se buscar propostas que dialoguem com possíveis áreas de abrangência para a educação intercultural, diversas estratégias, dentre as metas, elaboram sobre: infraestrutura adequada das instituições de modo a respeitar as diversidades regionais e locais; transporte escolar com qualidade, adaptado aos alunos matriculados na área urbana, nas escolas ribeirinhas, do planalto, quilombolas e indígenas; viabilização de alimentação (cardápio) regionalizado; garantia da alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, respeitando a diversidade local; garantia dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais; adequação dos tempos e espaços nas escolas de áreas urbanas e rurais relativos à EJA, além de consideração das especificidades das populações itinerantes, do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de Educação à Distância (EAD), visando a conclusão da Educação Básica; acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado

para a população com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, assegurando a permanência nas escolas urbanas e rurais, assim como bibliotecas com acervos adaptados, ensino e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantia de Educação Bilíngue, aos alunos surdos e deficientes auditivos; adoção de políticas de aquisição de livros didáticos que abordem as questões negras e indígenas para as escolas das áreas rurais; além de garantia de oferta de Ensino Médio por meio da pedagogia da alternância, com escola familiar rural nas áreas quilombolas, indígenas, planalto e ribeirinhos; e estímulo às políticas de inclusão e assistência aos estudantes na educação superior, com finalidade de diminuição das desigualdades étnico- raciais e incentivo à permanência de afrodescendentes e indígenas (ORIXIMINÁ, 2015).

O PME de Oriximiná possui metas próprias para a implementação da Educação Escolar Quilombola, nas comunidades remanescentes, e para a Educação Escolar Indígenas em seus territórios. Assim destacamos no quadro 25. Educação Quilombola e Indígena, as premissas para uma possibilidade de educação intercultural, pensando o PME do município, de acordo com as ações consideradas elementares.

Quadro 5: Educação Indígena e Quilombola

METAS DA EDUCAÇÃO	
Meta 21 - A educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração com os entes federados, considerando os amparos legais previsto na Constituição Federal, LDB n. 9.394/96, Parecer n. 14/99 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígenas para atender as especificidades socioculturais e linguísticas de cada etnia.	Meta 22 - Implementar a Educação Escolar Quilombola, nas comunidades Remanescentes de Quilombos do município de Oriximiná, em conformidade com a Lei 10.639/2003, a Resolução n. 08/2012 do CNE e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico- racial.
21.1 - Garantia de criação de Diretoria Escolar Indígena e estruturação de Equipe Técnica Pedagógica e Especializada, formada por diferentes profissionais, assegurando o acompanhamento às unidades de ensino localizadas em Terras Indígenas, de modo a garantir educação bilíngue e diferenciada.	22.1 - Garantia de construção e implementação de currículos e matriz curricular que incorporem os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em todos os níveis, etapas e modalidades do Sistema de Ensino
21.3 Oferta de vagas no Sistema Municipal de Ensino aos alunos indígenas, nas escolas da área urbana, e solicitação de vagas pelo Sistema Estadual de Educação.	22.2 - Implantação de programas que assegurem o desenvolvimento de pesquisas sobre os saberes tradicionais, visando a construção de práticas educativas que promovam a educação escolar Quilombola.
21.5 - Garantia de transporte aos professores da educação indígena, assim como de merenda escolar e de material didático até as escolas indígenas.	22.3 - Garantia, em parceria com as entidades do movimento negro quilombola, de encontros educacionais, entre a comunidade escolar para trocas de experiências.
21.9 - Garantia de formação inicial e continuada em regime de colaboração com os governos estadual e federal para gestores, professores e demais profissionais de educação indígenas.	22.11 - Garantia de inclusão de materiais didáticos e materiais de suportes diversificados que contemplem a cultura afro-brasileira nas escolas quilombolas, considerando os eixos temáticos: música, dança, arte, natureza e sociedade movimento, linguagem oral e escrita, e matemática e os valores civilizatórios afrobrasileiro e africano: energia vital, oralidade, ancestralidade, musicalização, circularidade, corporalidade e ludicidade.

METAS DA EDUCAÇÃO

<p>21.10 - Garantia, por meio de concurso público, de provimento de cargo efetivo para professores da escola indígena, com adequação às particularidades linguísticas e culturais das comunidades.</p>	<p>22.16 - Garantia de implantação de programas e/ou projetos para a valorização e o reconhecimento das sociedades negras e formas de manifestações coletivas da população negra quilombola, bem como o atendimento especializado aos alunos com habilidades artísticas.</p>
--	--

Fonte: as autoras, de acordo com as metas 21 e 22, e suas respectivas estratégias, do PME de Oriximiná (2015-2025).

A **Meta 21** incide sobre a Educação Escolar Indígena, devendo ser implementada sob regime de colaboração com os entes federados e de modo a atender as especificidades socioculturais e linguísticas de cada etnia, considerando dentre as diversas normativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígenas (ORIXIMINÁ, 2015, p. 90). Outrossim, manifesta-se na redação, prioridades acerca da educação bilíngue, contratação e formação de profissionais da educação e acesso às escolas. Por sua vez, a **Meta 22** discorre em favor da implementação da Lei n. 10.639/03,¹⁷ da Resolução n. 08/2012¹⁸ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,¹⁹ destacando a importância de uma matriz curricular que atenda ao legado cultural das populações africanas, afro-brasileiras e quilombolas. Ambas as metas, 21 e 22, buscam estabelecer a valorização dos saberes tradicionais indígenas e quilombolas, na medida em que tais saberes se tornam ativos nos currículos, pressupõe-se também maior equidade entre o acesso ao conhecimento de culturas e povos não hegemônicos.

No entanto, ao se buscar em sítios virtuais como De Olho nos Planos²⁰ e Plano Nacional de Educação (PNE) em Movimento,²¹ voltados

17 Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e inclui o artigo 26 A acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio.

18 Resolução do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

19 Desenvolvida pelo Parecer 03/2204 do Conselho Pleno e do Conselho Nacional de Educação.

20 Busca realizada pelo nome da cidade. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/municipio/oriximina-pa/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

21 Pesquisa realizada na seção Relatório de Monitoramento e Avaliação. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento.php>. Acesso em: 12 jun. 2022.

para a elaboração e acompanhamento dos planos de educação, inclusive municipais, não foram encontrados documentos acerca do monitoramento e avaliação das metas e estratégias desenvolvidas, embora esteja indicado no Documento do PME que os responsáveis pela avaliação serão a Secretaria Municipal de Educação, a Comissão de Alinhamento do Plano, a Câmara Municipal e a Sociedade Civil Organizada (ORIXIMINÁ, 2015, p. 123). Neste contexto, caberá ao Conselho Municipal de Educação o estabelecimento de momentos para avaliação dos objetivos e metas, podendo ser feitos em conferências ou fóruns (ORIXIMINÁ, 2015, p. 123-124).

Ainda no sítio virtual PNE em Movimento, é possível visualizar o Termo de Adesão à Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação / Secretaria de Articulação com os Sistema de Ensino (SASE) / Ministério da Educação (MEC), onde o município apresenta voluntariamente seu comprometimento, bem como a Agenda de Trabalho da Comissão Organizadora em que não há registros sobre a organização do trabalho, o estudo do plano, o monitoramento contínuo das metas / estratégias e a avaliação periódica do plano (PNE EM MOVIMENTO, 2022).

Em contrapartida, os Decretos n. 233 / 2017 e n. 033 / 2018 instituem a V e a VI Conferências Municipais de Educação, ambos apontando no corpo do texto, questões de monitoramento, avaliação e implementação do PME em regime de colaboração com os entes federados.

Neste sentido, embora haja evidências de preocupações com as demandas da interculturalidade por meio das metas 21 e 22 do plano, ainda são insuficientes os mecanismos que permitem visualizar o seu desenvolvimento em fase de implementação, assim como a pouca menção aos países vizinhos, Guiana e Suriname, sugira a necessidade de maior aprofundamento de pesquisa.

| Considerações Finais

A composição lançou o olhar para o município de Oriximiná no Estado do Pará com intenção de compreender a educação realizada na fronteira, sob o signo da interculturalidade, por meio do Plano Municipal de Educação.

As reflexões produzidas por diferentes autores sobre o conceito de fronteira denotaram a necessidade de compreensão das complexidades

existentes sobre o assunto, uma vez que tanto pode representar um espaço de solidariedade e compartilhamento, quanto de manutenção e ampliação de assimetrias sociais.

No que tange à pesquisa e análise documental, o PME revelou-se portador de diferentes estratégias para as questões interculturais, abarcando povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros. Entretanto, ao esmiuçar a questão dos países limítrofes, apenas uma menção foi realizada no documento. Ainda em referência à interculturalidade, as metas 21 e 22 ampliaram o repertório sobre as demandas necessárias para uma educação que assegure direitos às pessoas quilombolas e indígenas. Enquanto a meta 21 trouxe questões ligadas à infraestrutura educacional dos povos originários, como transporte, alimentação diversificada e formação de professores para a educação bilíngue, a meta 22 incidiu sobre as matrizes curriculares, alçando possibilidades para que novas epistemologias adentrem as escolas.

Conclui-se que embora haja a dimensão de uma educação para a interculturalidade, a ausência de materiais, em fontes que acompanham os plano nacional e subnacionais, sobre o desenvolvimento, monitoramento e avaliação das metas e suas respectivas estratégias evidenciaram a necessidade de maior transparência no que concerne à política pública de educação. Não obstante, aguarda-se o rearranjo da política nacional, permitindo que possíveis transformações ocorram e os planos de educação recebam a devida importância, tanto na esfera do planejamento, com seus respectivos instrumentos e recursos, quanto da participação democrática.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Daniela dos Santos; LEITE, Sandra Fernandes. Relações bilaterais Brasil/Haiti: o caso da alteridade nos discursos presidenciais e nas políticas educacionais. **Revista Debates**, v. 12, n. 3, p. 143-164, set.-dez., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/85608/50959>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el Concepto de Interculturalidad**. México: Consórcio Intercultural, 2004. Disponível em: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00040.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão *et al.* Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36- 51, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**. Pará. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Pará - Censo da Educação Básica 2020**. - Brasília: , 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_para_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Mapa da Mesorregião do baixo-Amazonas, Estado do Pará**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/585958-baixo-amazonas-um-canto-em-que-o-brasil-ainda-e-colonial-entrevista-especial-com-rogerio-almeida>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu (PR), v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MONTEIRO, Adriana Vilhena *et al.* Planejamento Educacional: o estado do conhecimento sobre monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação da região norte do Brasil. In: COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2022. São Carlos. **Anais [...]** São Carlos: [s.n.], 2022. p. 89-108.

NASCIMENTO, André Marques do. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/download/121/127/525#:~:text=Bainterculturalidaderepresentamavao,ouestariamemrelaesconflictivas>. Acesso em: 09 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diversidad de las Expresiones Culturales. Interculturalidad**. Disponível em: <https://>

es.unesco.org/creativity/interculturalidad#:~:text=InterculturalidadASerefiereala,ditlo-
goydelrespetomutuo. Acesso em: 09 jun. 2022.

ORIXIMINÁ (PA). **Decreto n. 233/2017**. Disponível em: https://oriximina.pa.gov.br/arquivos/849/DECRETOS_233_2017_0000001.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

ORIXIMINÁ (PA). **Decreto n. 033/2018**. Disponível em: https://oriximina.pa.gov.br/arquivos/704/DECRETOS_033_2018_0000001.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

ORIXIMINÁ (PA). Plano Municipal de Educação de Oriximiná 2015-2025. **Oriximiná: 2015**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORIXI. Programa de Educação Patrimonial em Oriximiná (PA). **Onde estamos. Oriximiná e fronteiras**. Disponível em: <https://orixi.wordpress.com/tag/mapas/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PARÁ. **História**. Belém, [s.d.]. Disponível em: <https://https://www.pa.gov.br/pagina/55/historia#:~:text=Noanode201616A9,hojeoestadoAmazonas>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO. **Monitoramento e Avaliação dos Planos Subnacionais de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 13 jun. 2022.

RESENDE, Lorena Maia. A Fronteira na Filosofia: uma construção conceitual. **Pixo: Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v. 2, n.7, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/download/15209/9406>. Acesso em: 08 jun. 2022.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica**. Belém: EdUEPA, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

POLÍTICAS EDUCATIVO-CURRICULARES EM PORTUGAL: UM OLHAR ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*Pedro Duarte²²
Dora Ramos Fonseca²³*

Introdução

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é um nível de ensino com uma dimensão simbólica relevante em Portugal. Como esclarece Roldão (2001), devido ao subdesenvolvimento histórico do sistema educativo português, até à democratização em 1974, aquele “constituiu-se como único garante daquilo a que se chamava na altura as primeiras letras, a instrução básica, o domínio do ler, escrever e contar” (p. 25). Efetivamente, como esclarecem Formosinho e Machado (2018), até ao final do século XX, a estrutura institucional associada ao 1.º CEB correspondia a uma rede altamente dispersa pela geografia nacional, numa lógica de proximidade local, através da qual as escolas se estabeleciam como unidades autônomas, onde, em distintas situações, o profissional

22 Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. Investigador integrado no Centro de Investigação e Inovação Educacional (ineED) e investigador colaborador Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM). E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt.

23 Doutora e Pós-doutora em Ciências de Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigadora Integrada no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF-UA). E-mail: dorafonseca@ua.pt.

residente assumia, igualmente, responsabilidades como agente cultural da comunidade. A herança histórico-social de uma imagem de escola isolada e dispersa marcou(a) profundamente a construção da profissionalidade docente, bem como da gestão organizacional em Portugal. A centralização, a burocratização e a hierarquização na gestão educacional e a cultura do individualismo no trabalho docente constituíram, ao longo de décadas, marcas do sistema educativo português e que se prolongaram muito para além da revolução de abril. Embora a descentralização e a autonomia curricular tenham ganho destaque, no plano do discurso político-normativo, especialmente a partir da década de oitenta do século passado, o plano de ação é caracterizado, até hoje, por avanços e recuos, explicados por múltiplos fatores. A rede escolar pública foi sofrendo alterações salientando-se o abandono gradual da lógica da escola isolada para a assunção da lógica da escola integrada. Este processo que ocorreu em várias fases, desde as primeiras experiências de associação de escolas até à formação de agrupamentos de escolas, foi também marcado por grandes controvérsias. Hoje, a rede pública de educação básica e secundária, em Portugal, é composta maioritariamente por unidades organizacionais que integram, cada uma, um conjunto de estabelecimentos educativos com os diferentes ciclos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, designados por Agrupamentos Verticais de Escolas.

Vale e Mouraz (2014) esclarecem que, apesar das concepções sobre a docência e as experiências formativas no 1.º CEB se perpetuarem no ideário comum, têm sido evidentes várias alterações no domínio institucional, profissional, pedagógico e curricular, em particular a partir do início do século XXI. É necessário, por isso, melhor compreender estas alterações, que se enquadram em distintos domínios, desde as políticas associadas à formação de professores às opções no domínio da organização da rede pública de estabelecimentos de ensino (FORMOSINHO e MACHADO, 2018). O campo do currículo e, em especial, a avaliação, um dos elementos nucleares da gestão curricular, constituirá o foco da nossa reflexão neste trabalho.

Tendo por base o propósito do trabalho, importa iniciar a discussão em torno das alterações políticas no domínio curricular, uma vez que são aquelas com relação mais direta com a avaliação. De acordo com Duarte (2021), é possível identificarem-se quatro períodos distintos no âmbito das opções curriculares nacionais: i) período da *Reforma*

Curricular, entre 1989 e 2001; período da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, iniciado em 2001 e terminado em 2012; período da *Recontextualização normativa do currículo*, associado ao contexto político compreendido entre 2012 e 2017; período de Flexibilidade curricular, iniciado em 2017.

Pretendemos, assim, analisar o 1.º CEB em diálogo com as opções normativas que com ele interagem, a partir das alterações iniciadas no período da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Por outras palavras, com este estudo procuramos compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para convergirmos com o enunciado, organizamos o trabalho em cinco secções. Na primeira, apresentaremos o enquadramento conceptual associado ao 1.º CEB, discutindo algumas das suas particularidades curriculares e organizativas. Prosseguiremos, na secção seguinte, com a discussão teórica subjacente à avaliação e às suas tendências nacionais e internacionais. Nas secções 3 e 4, dedicar-nos-emos à explicação metodológica do estudo e à análise dos dados recolhidos. Finalizaremos o trabalho com a apresentação dos principais resultados.

| O 1º Ciclo do Ensino Básico: notas enquadradoras [1]

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – que, noutros contextos, poderá ser denominado *primary education* ou *elementary teaching*,²⁴ como, em Portugal, foi chamado de ensino primário até 1986 (FORMOSINHO e MACHADO, 2018) — é um nível de ensino com particularidades que importa mencionar. Correspondendo aos primeiros quatro anos de ensino formal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86) esclarece que este ciclo é o primeiro constituinte do Ensino Básico que, entre outras, assume a seguinte finalidade:

[...] assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos

24 Embora estes conceitos sejam diferentes, iremos, ao longo do trabalho, mobilizar referências tanto específicas do 1.º CEB, como associadas à *primary education* ou à *elementary education*, dada a matriz comum que partilham.

seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (alínea a, artigo 7.º)

Esse objetivo primeiro, do Ensino Básico, é complementado com outros desideratos que têm particular relevância para a reflexão sobre o 1.º CEB. Para o presente trabalho, importa salientar três: a promoção de experiências educativas que facilitem a articulação entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (alínea b, artigo 7.º); a importância de uma formação baseada em valores de “humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (alínea b, artigo 7.º) e a centralidade de um currículo alicerçado em opções culturais e científicas que permitam a continuidade dos estudos, sendo ainda fundamentais para a formação de “cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes” (alínea i, artigo 7.º).

É, contudo, necessário não se fazer uma justaposição entre o 1º CEB e o Ensino Básico. Embora partilhem propósitos e princípios comuns, existem especificidades que devem ser assinaladas.

O primeiro aspeto relaciona-se com a própria organização da docência naquele nível de ensino. Como esclarece a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86), na alínea a, do número 1, do 8.º artigo, no 1.º CEB privilegia-se a monodocência, em experiências formativas “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Este aspeto é, efetivamente, uma singularidade do 1.º CEB: a monodocência ou lógicas próximas da monodocência.

Como têm debatido vários autores (ASHLEY e NICHOLSON, 2008; DEAN, 1991; PALMÉR, 2016), nos níveis iniciais de educação, tradicionalmente, opta-se por uma professora ou por um professor generalista, isto é, por uma ação profissional que abrange a totalidade ou a maioria das componentes curriculares — na situação portuguesa, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, dado que Inglês necessita de um profissional com formação específica. Esta particularidade profissional implicar-se-á num conjunto amplo de situações, destacando-se dois domínios.

Em primeiro, o modo como este perfil tem uma relação direta com os desafios profissionais e emocionais subjacentes à profissão. Como esclarece Hayes (2010), há um custo emocional no trabalho neste

nível de ensino, explicado por um certo isolamento dos profissionais (GALTON, 2007; LEITE, 2001), pela relação continuada com o mesmo grupo de crianças e os vínculos afetivos desenvolvidos (ADAMS, 2007; ASHLEY e NICHOLSON, 2008; WYSE, 2002) e pela responsabilidade integral e plural dos docentes (FORMOSINHO e MACHADO, 2018) quanto à diversidade cultural e disciplinar no âmbito do desenvolvimento curricular, às finalidades formativas implicadas na formação cidadã das crianças (ROBERTSON e MOCANU, 2021) e à sua maturação intelectual, social, ética e emocional (COLTMAN e ROLLS, 2021; GALTON, 2007).

Dado o identificado no parágrafo anterior, é possível reconhecermos que, no 1.º CEB, os professores assumem (potencialmente) a liderança pedagógica e curricular na totalidade dos planos formativos (LEITE, 2001), o que, na perspectiva de Formosinho e Machado (2018, p. 8), “conduz a uma responsabilização integral do professor por todos os processos educativos dos alunos, facilita a integração curricular e permite a gestão integradora do espaço e do tempo escolares (perspetiva da organização pedagógica)”. Esta idiosincrasia, como se infere pela citação, articula-se com o segundo domínio que queremos destacar, a integração curricular. À semelhança de Roldão (2001), subscrevemos duas ideias-chave. Por um lado, reconhecemos que níveis de ensino associados à monodocência, por si só, não conferem práticas e experiências educativas assentes na integração curricular, embora um único profissional possa mais facilmente contribuir para esse propósito. Por outro lado, assumimos que esta integração curricular é “um dos definidores de especificidade do 1.º ciclo” (ROLDÃO, 2001, p. 24), isto é, corresponde a uma das suas marcas também distintivas quanto aos restantes níveis de ensino.

De forma a prosseguirmos com esta discussão, é necessário definirmos o que entendemos por integração curricular. Para tal, tomaremos como referência a definição de Duarte (2021, pp.86-87), para quem a integração curricular é:

[...] uma articulação mais coesa entre a identidade dos estudantes e a sua ação em contexto escolar, os saberes disciplinares das distintas áreas do saber e, ainda, a realidade de cada tempo. Com efeito, a integração curricular não implica só uma reconfiguração da matriz conceptual a partir da qual se alicerça a escola moderna, afastando-se de uma organização centrada na fragmentação do saber.

Ainda seguindo as ideias do autor, e em sintonia com as ideias de Torres Santomé (2015), a integração curricular pressupõe uma profunda relação interdependente entre diferentes elementos: i) cada um dos estudantes e professores; ii) a realidade, na sua dimensão local e global; iii) os saberes e práticas escolares.

Em sintonia, pode assumir-se que, para o 1.º CEB, há uma valorização de práticas formativas que facilitam e promovem a interculturalidade e a interdisciplinaridade (BURNARD e LOUGHREY, 2022). Decorrente desta ideia, neste nível de ensino, privilegiam-se desenhos coerentes de experiências formativas que, de modo intencional e autêntico, favorecem aprendizagens interativas entre diferentes componentes curriculares, a formação ética e cidadã das crianças e a sua relação humana e colaborativa com outros (COLTMAN e ROLLS, 2021).

Através desta opção, constrói-se um currículo que procura estabelecer-se como verdadeiramente relevante para as crianças, que não vivenciam a escola através de divisões ou separações — por vezes forçadas — entre os distintos conhecimentos escolares (HAYES, 2010). Para Dean (1991), tal enquadramento permite que as crianças estabeleçam uma relação autêntica com o trabalho que estão a desenvolver, assim como com o conhecimento em aprendizagem, fazendo uma aproximação, progressiva e paulatina, às organizações disciplinares. De modo a convergir com estes propósitos, têm sido consideradas diferentes opções pedagógico-curriculares, como a abordagem temática que visa uma análise multiperspetivada e interdisciplinar de um determinado tópico que envolve as crianças (WYSE, 2002) e/ou através de estratégias como o trabalho por projeto (GALTON, 2007). Tais práticas pressupõem, então, que os docentes tenham a efetiva possibilidade de assumir a sua agência curricular (BOWER, 2021) e um posicionamento pedagógico-cultural que, favorecendo o diálogo entre saberes científicos e culturais, é crítico em relação a posicionamentos que os procuram hierarquizar ou menosprezar (DUARTE, 2021).

Apesar do mencionado, temos que estar conscientes de vários desafios que, hoje, se colocam a tal nível de ensino. Da multiplicidade de elementos que marcam a realidade político-educativa contemporânea, destacamos quatro:

(i) com grande impacto em múltiplos contextos geográficos, é fundamental reconhecermos forças que visam estabelecer e legitimar a primazia da numeracia e literacia no 1.º CEB, desconsiderando o contributo das restantes áreas curriculares e culturais, fazendo com que as experiências formativas das crianças sejam,

predominantemente, sobre aqueles saberes (CAMPBELL, 2005; WYSE, 2001);

(ii) em interação direta com o anterior, notam-se pressões que visam disciplinarizar este nível de ensino, criando horários específicos para cada componente curricular (CAMPBELL, 2005), por via de práticas que se afastam dos referenciais da integração curricular e que, para Formosinho e Machado (2018), correspondem a um processo de colonização dos níveis seguintes;

(iii) uma desconsideração dos saberes específicos do 1.º CEB, optando-se por orientações sustentadas na evidência, que, de algum modo, diminuem a sua agência profissional, estabelecendo regras uniformes ou percursos formativos pré-determinados, que os professores têm que integrar na sua prática, diminuindo, deste modo, a pluralidade educativa e metodológica (GALTON, 2007; WYSE, MCCREERY e TORRANCE, 2010);

(iv) por último, e com particular importância para este trabalho, o crescimento de sistemas de avaliação (mensurável) que, pelo menos em parte, é responsável pelo foco excessivo em práticas que visam preparar as crianças para a avaliação e para os testes (BOWER, 2021; GUEST e LEE, 2008).

Sobre o apresentado em iv), manteremos a discussão na secção que se segue.

| A avaliação pedagógica: tendências políticas e práticas [2]

A avaliação estabelece-se como um eixo estrutural para se compreenderem e analisarem as práticas formativas. Nesta linha de pensamento, distintos autores (ALEXANDER, 2008; BOWER, 2022; WILIAM, 2001) explicam-nos que o currículo, a pedagogia e a avaliação são o tríptico, constituído por elementos interdependentes, sobre o qual se alicerça toda a experiência educativa. Assim, as opções associadas à avaliação interagem, de forma inequívoca, com as dinâmicas formativas, com o que, o quando e o como se ensina e aprende.

Múltiplos trabalhos (BLACK, 2000; BOX, 2019; ROSALES LÓPEZ, 2014; SANTOS GUERRA, 2017) têm elucidado sobre a importância de a avaliação se evidenciar de acordo com propósitos formativos, ou seja, como estratégias ao serviço da aprendizagem, do desenvolvimento profissional e institucional, afastando-se, por sua vez, de lógicas predominantemente técnicas e punitivas. Explicando por outras palavras, têm-se privilegiado, no discurso educativo, processos que favorecem práticas de avaliação para a e como aprendizagem, ultrapassando-se velhas dicotomias e cisões que reduziam a avaliação a uma classificação a ocorrer no final dos processos de mediação didática (DUARTE, 2021).

Apesar desse posicionamento conceptual, outras abordagens parecem ser valorizadas no discurso político. Sobre este assunto, Torres Santomé (2017) alerta-nos para o estabelecimento de uma ideologia hegemónica, no domínio das políticas educacionais, que recuperam as tradições escolares centradas na classificação, em provas objetivas de rendimento, em testes padronizados que ignoram, ou pelo menos desconsideram, os contextos sociais de cada estudante. Por seu turno, Alexander (2008) discute a proliferação de provas de larga escala, nacional e internacional, como o First International Mathematics Study (FIMSS), o Programme for International Student Assessment (PISA e PISA+), o Student Information Management System (SIMS), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre outros. Como exemplo ilustrativo, Robertson e Macanu (2021) descrevem o modo como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) procurou criar um sistema de medição e comparação entre países sobre competências de cidadania global, mas reduzindo tal análise a um teste escrito, que ignorava especificidades locais e culturais.

Para melhor compreendermos este fenómeno, é necessário atendermos aos alicerces que o sustentam. Como explica Ravitch (2011), a propósito da realidade norte-americana, a ascensão de testes padronizados foi justificada por vários motivos, dos quais a autora destaca a tentativa de reformar o sistema educativo, através da livre-escolha das famílias, que escolheriam as escolas que conseguiriam melhores resultados, de acordo com as racionalidades de funcionamento do mercado. Torrance (2011, p. 462) opta por uma análise mais multicausal, mas é transparente ao esclarecer que as mudanças políticas sentidas no âmbito da avaliação “refletem a evolução nas aspirações sociais que temos para o sistema

educativo”. Decorrente destas duas perspetivas, podemos reconhecer que as políticas de avaliação, de forma implícita, evidenciam aspirações de mudança (ou reforma) dos sistemas educativos, concorrendo para o que Teodoro (2016) denominou como governar por números, que reflete, de modo subjacente, a tentativa de diminuir o debate democrático (FONSECA, 2019) à legitimação de medidas marcadamente globalistas e neoliberais (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016; TORRES SANTOMÉ, 2017). As repercussões destas medidas podem ser discutidas de acordo com distintos eixos de análise. Abordaremos, a seguir, quatro deles.

No âmbito do sistema, nomeadamente nas suas finalidades formativas e modelos de regulação, as políticas de avaliação têm permitido desenvolver duas ideias distintas. Por um lado, reforça-se a concepção de que a educação deve, predominantemente, facilitar o desenvolvimento económico dos países (FONSECA, 2019), recuperando-se, por exemplo, lógicas do capital humano (BOWER, 2022) que instrumentalizam e subalternam o sistema educativo às necessidades e formas de atuação económicas. Por outro lado, a edificação e/ou reforço de mecanismos de regulação interinstitucionais e regulação profissional caracterizados pela competitividade possível pela comparação proveniente dos processos de avaliação, que dificultam dinâmicas de colaboração (BOX, 2019; BRAY, 2013).

No plano curricular, como consequência direta do apresentado no parágrafo anterior, identifica-se, nos múltiplos contextos geográficos, um empobrecimento curricular. Como explicita Ravitch (2011, p. 37), com os testes padronizado tudo é definido de acordo com a análise estatística dos resultados destas provas, fazendo com que “o que quer que não pudesse ser mensurado não contava”. Por esse motivo, e condicionada pelas provas padronizadas internacionais e nacionais, constatamos uma hipervalorização dos domínios que são, predominantemente, mais valorizados economicamente, como a numeracia e a literacia e, mais recentemente, a língua estrangeira e as áreas disciplinares associadas às Science, Technology, Engennering and Math (STEM) (TEODORO, 2016; TORRES SANTOMÉ, 2017). Como discutimos em páginas anteriores, essa redução curricular também tem tido efetiva expressão no 1.º CEB. Como explica Campbell (2005, p. 4), também neste nível de ensino existe o perigo “[d]os testes tornarem-se o currículo”, menos flexível, e atribuindo menor importância a componentes que não são válidas, como as Artes Plásticas ou a Música.

No domínio pedagógico, conseguimos identificar aquilo que diferentes autores (TORRANCE, 2011; DUARTE, 2021) têm denominado de ensino para o teste. De acordo com esta ideia, em particular quando os resultados têm repercussões no financiamento das escolas ou na carreira dos docentes, os profissionais tendem a criar experiências educativas que, acima de tudo, visam a preparação dos estudantes para estes testes, atribuindo-se maior importância a opções pedagógicas como a instrução em grande grupo, o aumento de práticas padronizadas — por vezes marcadas por guiões heteroimpostos — e a criação de momentos de treino para a resposta destas provas, imitando-as (BLACK, 2001). Tais opções, porque focadas na *performatividade* (BOX, 2019), podem, potencialmente, contribuir para a melhoria dos resultados sem, por inerência, corresponderem à melhoria das aprendizagens, do valor educativo dos conteúdos ou competências trabalhadas ou, ainda, dos processos educativos (RAVITCH, 2011). Nos níveis mais elementares de ensino, como consequência deste racional, privilegiou-se um trabalho didático mecânico, assente sobretudo na consolidação de aprendizagens (CAMPBELL, 2005), que conduziram a opções “reduziram e limitaram os horizontes para [as crianças] fazerem apenas o que têm que fazer de forma a terem sucesso e adquirirem os níveis requeridos” (GALTON, 2007, p. 24).

Por fim, no plano ético, podemos considerar que as políticas de avaliação de natureza tecnocrática com o enfoque na produtividade e nos resultados mensuráveis favorecem o desenvolvimento de valores como a eficácia, o individualismo, a competitividade e a meritocracia (ALEXANDER, 2008; BLACK, 2001; BOX, 2021; SANTOS GUERRA, 2017). Nas palavras de Torrance (2017), estas lógicas de regulação do processo de ensino e aprendizagem assumidas nas políticas avaliativas constituem tecnologias de exclusão que permitem legitimar a ideia de que cada um dos estudantes é um sucesso ou fracasso. A avaliação contábil assume a sua faceta de instrumento político na medida em que responsabiliza determinados sujeitos pelo fracasso que pode ser entendido como uma construção artificial e que desenvolve a culpabilização em relação a cada indivíduo e a cada organização. Em sintonia com a ideia veiculada pela Nova Gestão Pública (NGP), a prestação de contas e a avaliação assumem a sua função instrumental ao serviço do reforço da agenda educativa globalmente estruturada (DALE, 2004). Há, assim, um aumento de pressão nas crianças e nos jovens para obterem,

individualmente, melhores resultados, para melhorarem os resultados das escolas onde estudam, para garantirem o seu próprio sucesso (BRAY, 2013). Essas premissas afastam-se daquilo que é a matriz mais própria dos níveis iniciais de ensino, tradicionalmente mais focada em valores como a criatividade, a empatia, a colaboração e o humanismo (CAMPBELL, 2005; COLTMAN e ROLLS, 2021).

É importante esclarecer que os quatro aspetos acima indicados não encerram as distintas repercursões associadas às opções políticas no domínio da avaliação. Permitiram-nos, contudo, ilustrar diferentes modos de como a avaliação interage com a gestão das organizações e práticas pedagógicas, elucidando, assim, a sua relevância para a reflexão político-educativa.

| Enquadramento metodológico [3]

Como identificamos na introdução, assumimos como finalidade deste trabalho: *compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação, para o 1.º CEB.*

À semelhança do que afirmam autores como Birkland (2016) e Hill (2005), é importante não reduzirmos a reflexão e a análise política aos textos decorrentes do exercício governamental, uma vez que as diferentes decisões, nos múltiplos contextos, assumidas pelos agentes são estruturais para a compreensão do desenvolvimento político. Ao mobilizarmos esse pensamento para as realidades educativas, reconhecemos que as políticas educacionais não se reduzem aos textos escritos — à *política texto* como denominam Ball, Maguire e Braun (2016) —, antes se encontram implicadas nas decisões, nos diferentes contextos, onde os diferentes atores interagem.

Ainda assim, e como esclarecem Morlino, Berg-Schlosser e Badie (2017), há uma longa tradição, no âmbito da investigação no campo das políticas, de considerar os documentos normativos — como leis, regulamentos, despachos — como eixos relevantes de análise e pesquisa. Para Birkland (2016), essas opções traduzem-se em estudos sobre o *conteúdo* das políticas públicas, procurando-se estudar modos de estabelecer uma *agenda* e *formular* políticas (HILL, 2005). Efetivamente, e mesmo sem se subscrever um entendimento linear e mecânico de implementação das políticas públicas, é essencial reconhecermos a

centralidade da documentação legislativa no apoio e orientação das opções dos educadores e das educadoras e na criação de um discurso (político) que condiciona a linguagem, legitima determinadas correntes de pensamento e enquadra opções a considerar (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Por outras palavras, podemos considerar que, pese embora os documentos normativos não se estabeleçam como um retrato fiel daquilo que os agentes desenvolvem em cada escola, têm uma importância substantiva — na dimensão política e simbólica — que não deverá ser menosprezada (KNOEPFEL, LARRUE, *et al.*, 2007). Não obstante, sabemos que a ação política é um processo complexo e multirregulado e necessita de ser estudado desde o plano dos discursos até ao plano de ação. O Ciclo de Políticas de Ball assume especial potencial heurístico para o estudo de como as políticas se constroem ou reconstroem nos múltiplos contextos.

Decorrente deste posicionamento, assumimos uma postura interpretativa de instrumentos políticos governamentais (BECK, 2020). Aprofundando melhor esta perspetiva, e recorrendo à visão de Morlino, Berg-Schlosser e Badie (2017), o trabalho desenvolvido pode ser caracterizado como um estudo centrado no nível *macro* da investigação política, estabelecendo-se como um *caso único* — Portugal —, pelo qual assumimos, predominantemente, um foco explicativo. Partindo do indicado, tomamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como um processo particularmente valioso neste estudo, seguindo a sequência a ela subjacente: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, é fundamental proceder-se à escolha dos documentos a analisar que, como já explicitamos, correspondem a documentos normativos de Portugal. Para a composição do *corpus* empírico consideraram-se duas vias complementares: numa primeira instância, recolhemos os normativos identificados pela Direção Geral de Educação, nas suas páginas, nas versões atuais e no histórico, dedicadas ao enquadramento legislativo²⁵ e aos processos de avaliação.²⁶ Como processo complementar, pesquisamos no Diário da República Eletrónico,²⁷ a partir de quatro focos diferentes, observando as entidades proponentes

25 Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao>. Acesso em: 20 nov. 2023.

26 Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-8>; <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-10>. Acesso em: 20 nov. 2023.

27 Disponível em: <https://dre.pt/dre/home>. Acesso em: 20 nov. 2023.

identificadas nos documentos recolhidos previamente, de acordo com o descrito no parágrafo anterior. Os resumos dos critérios de pesquisa encontram-se explicitados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Critérios de Pesquisa

	1ª Pesquisa	2ª Pesquisa	3ª Pesquisa	4ª Pesquisa
Pesquisa	Palavra “avaliação”			
Intervalo temporal	18 de janeiro de 2001 – 02 de junho de 2021			
Entidade Emitente	Ministério da Educação	Ministério da Educação e Ciência	Gabinete do Secretário de Estado da Educação	Presidência do Conselho de Ministros
Resultados obtidos	450	142	64	1605

Fonte: os autores, s.d.

Decorrente da pesquisa anterior, identificaram-se 2261 documentos. Dada a extensão e quantidade dos materiais encontrados, foi necessário definirmos critérios de exclusão: i) diretrizes afetas a outros setores sociais, como o ambiente ou a saúde; ii) normativos referentes, em exclusivo, a alterações circunstanciais, como a alteração do número dos artigos ou modificações ortográficas; iii) documentos que enquadravam medidas de emergência, decorrentes da pandemia de covid-19, mas não específicas para a realidade escolar; iv) opções políticas associadas, em exclusivo, ao Ensino Secundário.

Tomando como referência o esclarecido até ao momento, foi possível criarmos um *corpus* constituído por 45 documentos, que se agruparam conforme mostra a seguir a tabela 4.

Tabela 4: Organização do *Corpus* Empírico

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIV Governo Constitucional (1999-10-25 a 2002-04-06)	Período da Reforma Curricular	...
XV Governo Constitucional (2002-04-06 a 2004-03-12)	Período da Reorganização curricular do Ensino Básico (iniciado em 2001)	Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
XVI Governo Constitucional (2004-03-12 a 2004-07-17)		Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho
XVII Governo Constitucional (2004-07-17 a 2009-10-26)		Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro
XVIII Governo Constitucional (2009-10-26 a 2011-06-20)		Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro
XIX Governo Constitucional (2011-06-20 a 2015-10-30)		Despacho Normativo n.º 15/2005 de 28 de fevereiro
		Despacho Normativo n.º 4/2005 de 21 de setembro
		Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro
		Decreto-Lei n.º 34/2006 de 17 de fevereiro
		Despacho Normativo n.º 18/2006 de 14 de março
		Despacho Normativo n.º 22/2006 de 31 de março
		Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto
XX Governo Constitucional (2015-10-30 a 2015-11-26)	Período da Recontextualização normativa do currículo (iniciado em 2012)	Despacho normativo n. 7/2013 de 11 de junho
XXI Governo Constitucional (2015-11-26 a 2019-10-26)		Decreto-Lei n. 91/2013 de 10 de julho
XXI Governo Constitucional (2019-10-26 a 2022-03-30)		Decreto-Lei n. 79/2014 de 14 de maio
	Decreto-Lei n. 176/2014 de 12 de dezembro	
	Despacho normativo n. 13/2014 de 15 de setembro	
	Portaria n. 304-B/2015 de 22 de setembro	
	Despachonormativo n. 17- A/2015 de 22 de setembro	
	Decreto-Lei n. 17/2016, de 4 de abril	
	Despachonormativo n. 1- F/2016 de 5 de abril	
	Despachonormativo n. 1- G/2016 de 6 de abril	
	Resolução do Conselho de Ministros n. 23/2016 de 11 de abril	
	Despacho n. 10972/2016 de 9 setembro	
	Resolução do Conselho de Ministros n. 71/2016 de 10 de novembro	

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XXI Governo Constitucional (2022-03-30 a presente)	Período de Flexibilidade curricular (iniciado em 2017)	<p>Despacho normativo n. 1- A/2017 de 10 de fevereiro (antecedor do 55/2018)</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n. 124/2017 de 11 de setembro</p> <p>Despacho Normativo n. 4- A/2018 de 14 de fevereiro</p> <p>Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho</p> <p>Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho</p> <p>Portaria n. 223-A/2018 de 3 agosto</p> <p>Portaria n. 226-A/2018 de 7 de agosto</p> <p>Declaração de Retificação n. 377/2019 de 29 de abril</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n. 135/2019 de 14 de agosto</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n. 165/2019 de 27 de setembro</p> <p>Decreto-Lei n. 14-G/2020 de 13 de abril</p> <p>Decreto-Lei n. 20-H/2020 de 14 de maio</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n. 120/2020 de 31 de dezembro</p> <p>Decreto-Lei n. 70/2021 de 3 de agosto</p> <p>Decreto-Lei n. 22-D/2021 de 22 de março</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n. 199/2021 31 de dezembro</p> <p>Despacho Normativo n. 7- A/2022 de 24 de março</p> <p>Decreto-Lei n. 27-B/2022 de 23 de março</p> <p>Decreto-Lei n. 209/2022 de 17 de outubro</p>

Fonte: os autores, s.d.

Antes de prosseguirmos com a apresentação e discussão dos resultados, importa esclarecer os critérios de validade considerados na análise documental. Socorrendo-nos de Amado (2011), destacamos dois critérios distintos. Em primeiro, a credibilidade descritiva, associada à transcrição direta e sistemática dos excertos dos documentos analisados, como forma de se procurar avançar com um retrato fiel do discurso efetivo

dos legisladores. Em segundo, a credibilidade teórica garantida através da interação recorrente com os trabalhos de natureza científica que permitem melhor enquadrar e alicerçar as interpretações realizadas.

| Apresentação e discussão dos dados [4]

Antes de se iniciar a discussão dos dados, importa clarificar que, com a análise preliminar realizada, foi necessário reorganizar a tabela anterior, por dois motivos. Por um lado, identificamos que alguns dos documentos inicialmente considerados não apresentam relações diretas com o 1.º CEB. Por outro lado, constatamos que, apesar do período de Flexibilidade Curricular ter-se, formalmente, iniciado em 2017, o discurso normativo associado à avaliação, naquele nível de ensino, é substancialmente modificado a partir do XXI Governo Constitucional, o que justificou uma reconfiguração da distribuição dos normativos. Decorrente do enunciado, será importante atentar na seguinte tabela.

Tabela 5: Reorganização do *Corpus* Empírico

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIV Governo Constitucional (1999-10-25 a 2002-04-06)	Período da Reforma Curricular	...
XV Governo Constitucional (2002-04-06 a 2004-03-12)	Período da Reorganização curricular do Ensino Básico	Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
XVI Governo Constitucional (2004-03-12 a 2004-07-17)		Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho
XVII Governo Constitucional (2004-07-17 a 2009-10-26)		Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro
XVIII Governo Constitucional (2009-10-26 a 2011-06-20)		Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro
		Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro
		Despacho Normativo n.º 18/2006 de 14 de março

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIX Governo Constitucional (2011-06-20 a 2015-10-30)	Período da Recontextualização normativa do currículo	Despacho normativo n. 13- A/2012 de 5 de junho Decreto-Lei n. 139/2012 de 5 de julho
XX Governo Constitucional (2015-10-30 a 2015-11-26)		Despacho normativo n. 7/2013 de 11 de junho
XXI Governo Constitucional (2015-11-26 a 2019-10-26)		Decreto-Lei n. 91/2013 de 10 de julho Decreto-Lei n. 176/2014 de 12 dezembro Despachonormativo n. 13/2014 de 15 de setembro Portaria n. 304-B/2015 de 22 de setembro Despachonormativo n. 17- A/2015 de 22 de setembro
XXI Governo Constitucional (2019-10-26 a 2022-03-30)	Período de Flexibilidade curricular	Decreto-Lei n. 17/2016, de 4 de abril
XXI Governo Constitucional (2022-03-30 a presente)		Despachonormativo n. 1- F/2016 de 5 de abril Despachonormativo n. 1- G/2016 de 6 de abril Resolução do Conselho de Ministros n. 23/2016 de 11 de abril Despacho normativo n. 1- A/2017 de 10 de fevereiro (antecedente do 55/2018) Despacho Normativo n. 4- A/2018 de 14 de fevereiro Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho Portaria n. 223-A/2018 de 3 agosto Declaração de Retificação n. 377/2019 de 29 de abril Decreto-Lei n. 14-G/2020 de 13 de abril Decreto-Lei n. 70/2021 de 3 de agosto Decreto-Lei n. 22-D/2021 de 22 de março Despacho Normativo n. 7- A/2022 de 24 de março Decreto-Lei n. 209/2022 de 17 de outubro

Fonte: os autores, s.d.

Depois deste processo de organização do material empírico, procedemos à codificação da totalidade do texto subjacente a cada um dos normativos, conforme ilustrado no Anexo 1. Com este processo

de diálogo com os dados, perceberam-se algumas particularidades associadas a cada período em discussão que, adiante, se clarificam.

Importa, contudo, salientar dois aspetos. Em primeiro, não iremos, no presente artigo, discutir as opções mais formais, subjacentes a cada período, relacionadas, por exemplo, com os processos de reapreciação das provas, equivalência à frequência, de progressões especiais, entre outros. Embora reconheçamos que estas opções, assim como a linguagem mobilizada, possam ser indicadores do pensamento subjacente, os dados preliminares são, predominantemente, genéricos e pouco orientam a reflexão sobre o 1.º CEB.

O segundo aspeto remete para o reconhecimento de que a avaliação se estabelece, efetivamente, como um domínio do currículo (ou desenvolvimento curricular), como tem sido advogado por diferentes autores (DUARTE, 2021; ROSALES LÓPEZ, 2014). Como se evidencia pelos seguintes excertos, o discurso e as escolhas linguísticas diferem consoante o período em análise, mas ilustra-se, igualmente, o modo como nos três momentos em estudo as opções políticas vinculam a avaliação ao currículo:

Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (alínea b, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 6/2001);

Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (alínea k, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 139/2012);

Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens (alínea t, do artigo 4.º, do Decreto-Lei n. 55/2018).

Após este esclarecimento inicial, continuamos com uma discussão mais detalhada sobre cada um destes períodos, entendendo esta análise como uma espécie de retrato (ainda que imperfeito) que nos ajuda a melhor compreender as ações e os alicerces conceptuais tomados, no domínio da avaliação e da sua relação com o 1.º CEB, fazendo sobressair as suas principais características.

[4.1] A Reorganização Curricular: uma avaliação democrática e globalizante

Quando atentamos nas indicações associadas à avaliação, no âmbito dos textos normativos do período da Reorganização Curricular

(2001-2012), mesmo com a existência de provas de aferição no 4.º ano a Português e Matemática, sobressai, desde logo, um entendimento democrático do processo de avaliação. Para melhor se compreender essa análise, é importante ler os seguintes excertos ilustrativos:

A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno (n. 3, artigo 12, do Decreto-Lei n. 6/2001);

A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, [...] ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação [...] (n. 21, do Despacho Normativo n. 1/2005).

Como se evidencia pelas citações mobilizadas, neste período político, o poder central parecia privilegiar a avaliação como uma prática assente no diálogo e na participação de múltiplos agentes, nomeadamente os docentes, os educandos e os encarregados de educação. De acordo com este referencial, a avaliação, também no 1.º CEB, decorria de um processo dialógico, contrário a entendimentos predominantemente burocráticos ou formais que, por vezes, a caracterizam (ROSALES LÓPEZ, 2014).

A este propósito, podemos convocar a perspetiva de Santos Guerra (2017), que defende a importância de se entender a avaliação de acordo com os valores ou os princípios éticos que lhe estão subjacentes, nomeadamente a necessidade dos diferentes sistemas educativos imbuírem a avaliação de virtude democrática. Havendo orientações normativas que alicerçam a avaliação nesta interação entre múltiplos agentes, podemos, então, reconhecer que, pelo menos em parte, este período curricular integra, ao nível do discurso político-normativo, a visão democrática. Nesta linha de pensamento, o legislador é transparente ao indicar a necessidade de os processos avaliativos se implicarem nos sítios específicos de cada escola, ao valorizar a “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e as competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem” (alínea a, n. 6, do Despacho Normativo n. 1/2005).

Esta centralidade atribuída ao contexto dialoga, de forma especialmente transparente, com o valor atribuído a cada um dos estudantes. A este propósito, em distintos documentos, neste período curricular,

faz-se menção direta a cada aluno, em particular à “evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo” (alínea c, n. 6, do Despacho Normativo n. 30/2001), o que concorre, assim, para a “valorização da evolução do aluno” (alínea d, n. 6, do Despacho Normativo n. 1/2005). Converte-se, deste modo, com as ideias defendidas por Bower (2021) e por Guest e Lee (2008), para quem a avaliação deve privilegiar o olhar singular, interdisciplinar e criativo de cada criança, ao serviço da sua aprendizagem, autonomia e maturação. Nesta sequência, esclarece-se, do ponto de vista normativo, que a ação avaliativa deve concorrer para um registo sistemático do progresso de cada criança, o que “proporciona uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno” (n. 9, do Despacho Normativo n. 30/2001).

Esta última ideia, associada à concepção global da aprendizagem e da avaliação, tem especial relevância na discussão sobre o 1.º CEB. Como discutido no enquadramento conceptual e recuperando, por exemplo, os contributos de Formosinho e Machado (2018), podemos associar a este nível de ensino um entendimento próximo da integração curricular, decorrente de experiências formativas que, preferencialmente, favorecem a articulação entre as distintas componentes curriculares. Como discutimos no parágrafo anterior, no período de Reorganização Curricular, o discurso normativo privilegiava um entendimento globalizado do 1.º CEB, da sua prática pedagógica e avaliação. Sobre esta ideia, importa destacar três lógicas diferentes.

Em primeiro, a necessidade de se promover uma articulação entre a avaliação formativa e os processos de avaliação sumativa, como se explicita no Decreto-Lei n. 6/2001, Despacho Normativo n. 30/2001 e Despacho Normativo n. 1/2005. O segundo aspeto, a primazia atribuída à “formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (n. 4, artigo 13, do Decreto-Lei n. 6/2001), esclarecendo-se que, para o 1.º CEB, esta avaliação sumativa expressava-se de modo descritivo, articulando as diferentes áreas curriculares (essa orientação está estabelecida nos Decreto-Lei n. 6/2001, Despacho Normativo n. 30/2001, Decreto-Lei n. 209/2002 e Despacho Normativo n. 1/2005). Por fim, os Decreto-Lei n. 6/2001 e Decreto-Lei n. 209/2002 identificam apenas um total de horas para o 1.º CEB, sem estabelecer mínimos obrigatórios ou primazias entre as diferentes componentes do currículo.

[4.2] A Recontextualização Normativa do Currículo: uma avaliação disciplinar como performatividade hierarquizadora [4.2]

Com as alterações do início da década de 2010, conseguimos identificar um conjunto amplo de mudanças, tanto nas opções curriculares e avaliativas, como no próprio discurso mobilizado pelo poder central. A este propósito, elenca-se um conjunto de exemplos elucidativos da opção discursiva considerada pela tutela durante este período:

Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais (alínea d, n. 3, artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 129/2012);

Na definição das disciplinas de oferta de escola é prioritária e determinante a racional e eficiente gestão dos recursos docentes existentes na escola (...) (n. 2, do artigo 4.º, do Despacho normativo 13-A/2012);

O professor titular de turma no 1.º ciclo e o conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos definem as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem (n. 4, do artigo 22, do Despacho normativo 13/2014).

Embora não seja o propósito do presente estudo, os exemplos apresentados permitem evidenciar um discurso claramente marcado pelas lógicas empresariais, associado à gestão eficiente ou à otimização de desempenho. Esta opção discursiva — que, como identificamos sumariamente, dialoga com uma tendência internacional no domínio das políticas educativas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) — faz sobressair uma alteração efetiva em relação às opções do período anterior, marcado, antes, por um discurso mais democrático. Esta nota inicial surge como um elemento enquadrador que permite evidenciar aqueles que são os alicerces conceptuais e os princípios éticos subjacentes às opções curriculares e avaliativas, próximos das influências do capital humano (BOWER, 2021).

Na sequência do indicado, os textos normativos, à época, privilegiavam as dinâmicas de avaliação como processos de performatividade. Nesta linha de pensamento, as técnicas e instrumentos de avaliação eram processos de “controle dos desempenhos dos alunos” (Preâmbulo, Despacho n. 7486/2013), associados à “verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” (n. 2, artigo

23, do Decreto-Lei n. 139/2012). Ainda que se façam algumas menções à melhoria do ensino e da aprendizagem, o conceito de avaliação considerado pelo legislador parece melhor corresponder ao que Duarte (2021) denominou como paradigma dominante e hegemónico da avaliação, marcado pela centralidade de lógicas de testagem fragmentada, de valorização das indicações quantitativas e de passividade avaliativa dos estudantes. Procuraremos, agora, melhor relacionar este referencial com as particularidades do 1.º CEB.

Desde logo, as opções normativas, durante este período curricular, privilegiaram, numa primeira fase, as componentes de Português e de Matemática e, posteriormente, as componentes de Português, Matemática e Inglês. Neste domínio, e fazendo uso do termo disciplina para este nível de ensino, a legislação irá estabelecer exemplos elucidativos da opção discursiva considerada pela tutela:

No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5. (n. 2, do artigo 26, do Decreto-Lei 139/2012);

No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas disciplinas de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes componentes não facultativas do currículo, sendo, neste caso, atribuída uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente (n. 5, do artigo 8.º, do Despacho normativo 17-A/2015).

Os excertos mobilizados evidenciam, à partida, a separação do currículo do 1.º CEB em disciplinas, com uma (implícita) valorização das componentes curriculares com uma classificação numérica. Tal postura interage, por exemplo, com os trabalhos que tem feito Torres Santomé (2017), em particular quando o autor faz referência às tendências internacionais da valorização dos conhecimentos economicamente úteis. O indicado evidencia, assim, uma disciplinarização — e hierarquização — do 1.º CEB, através da avaliação interna. Esta disciplinarização seria reforçada pela criação de grupos homogêneos para disciplinas estruturantes ou pela “permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português” (alínea c, do n. 7, do artigo 4.º, Despacho n. 7486/2013).

Mais se recorda que, com o Decreto-Lei n. 139/2012, se estabeleceu “o mínimo de i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática”, do total de 25 horas semanais obrigatórias.

Porém, talvez de forma mais emblemática, importa salientar o contributo das avaliações externas para esta disciplinarização. Neste período curricular, estabeleceu-se como “obrigatória a prestação de provas” (n. 2, do artigo 26, Despacho Normativo n. 17-A/2015), através de exames nacionais a Português e a Matemática. Estes exames, afastando-se das características das provas de aferição do período anterior, condicionavam a classificação dos estudantes a estas componentes, assim como a sua retenção, revelando algumas das características já apresentadas e, por exemplo, criticadas por Ravitch (2011) ou Galton (2007), pois dificultam uma efetiva deliberação curricular nos níveis iniciais de ensino.

[4.3] A Flexibilidade Curricular: uma avaliação ao serviço da aprendizagem

O período de Flexibilidade Curricular, de algum modo, combina aspetos associados aos dois períodos anteriormente referidos, mas estabelecendo-se como um período político próprio, com as suas particularidades no domínio da avaliação. Importa, desde já, destacar que, devido ao contexto pandémico iniciado em 2019, alguns dos textos normativos resultam de indicações específicas para essa realidade — algumas, no entretanto, revogadas — que não serão alvo de discussão.

Para melhor se compreender este tempo político, é relevante esclarecermos que, em distintos documentos, o legislador identifica e reforça a importância pedagógica da avaliação, como se ilustra pelos seguintes excertos:

A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (n. 2, do artigo, 23, do Decreto-Lei 17/2016);

2 - A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, da qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria (n. 2, do artigo 16, da Portaria 223-A/2018);

Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (n. 2, do artigo 22, do Decreto- Lei 55/2018).

As citações mobilizadas concorrem, de algum modo, para o que tem sido defendido por diferentes autores (DUARTE, 2021, ROSALES LÓPEZ, 2014; SANTOS GUERRA, 2017), que nos esclarecem sobre o valor eminentemente pedagógico da avaliação e sobre o modo como pode dialogar, continuamente, com os processos de mediação didática e com a aprendizagem. É, contudo, necessário ter-se presente que este princípio é insuficiente para se compreender, ainda que de forma sintética, a relação deste período com a avaliação (no 1.º CEB). Contudo, liga-se a quatro domínios de especial relevância para a sua caracterização.

Um primeiro aspeto, que foi já induzido por uma das citações, remete para a tentativa de relacionar a avaliação em processos de colaboração ou, pelo menos, de diálogo com diferentes agentes do contexto escolar. Sobre este ponto, no Decreto-Lei n. 17/2016, no artigo 24C, no seu número 2, o legislador assume, de forma explícita, que as organizações educativas deverão facilitar “a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação”. Este princípio é particularmente relevante para o 1.º CEB, pois, como esclarece Galton (2007), neste nível de ensino é fundamental uma interação da escola com a comunidade, numa deliberação consciente e co-comprometida. Também Ashley e Nicholson (2008) defendem, a este propósito, a centralidade do diálogo, nestes contextos formativos, entre os docentes e as famílias, para uma abordagem (pedagógica e avaliativa) mais plural e integrada. Não obstante, outra interpretação pode ser feita. O discurso político-normativo tem vindo a reconfigurar-se combinando a lógica gestionária com a lógica democrática e termos como a participação e colaboração assumem “novos” significados. É a designada ressignificação discursiva (LIMA, 1994; FONSECA, 2019). Neste caso, a “participação informada” poderá ser analisada por outra lente, à luz do Modelo da NGP, o que pode revelar, de certa forma, uma proximidade ao discurso da transparência e da prestação de contas.

Em articulação com o indicado no parágrafo anterior, surge o segundo elemento a destacar, a relação da avaliação com uma educação inclusiva. Na alínea a, do n. 4, do artigo 22 do Decreto-Lei n. 55/2018, identifica-se que os diferentes processos e instrumentos de avaliação devem conduzir “à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar”. Esta concepção de sucesso dialoga com outros documentos normativos, nos quais o legislador esclarece que a finalidade dos processos de avaliação pedagógica é “adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos” (alínea a, n. 2, artigo 17, Portaria 223A/2018).

Como terceiro aspeto, emerge o modo como deverá ser apresentada a avaliação, explicitando-se que:

[...] no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em cada disciplina, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação (n. 1, do artigo 23, da Portaria 223-A).

Esta opção, pelo menos em parte, corresponde ao que é discutido por Galton (2008), quando esclarece a importância de os educadores, neste contexto formativo, terem uma postura crítica em relação a uma avaliação standarizada e performativa, valorizando, antes, opções que favoreçam à reflexão e uma compreensão mais esclarecida das dinâmicas educativas e do processo de aprendizagem. Não podemos deixar de assinalar, contudo, que o discurso presente nos normativos atrás referenciados se encontra em sintonia com as regulações supranacionais, nomeadamente da agenda política europeia que induz o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. Esta ideia é preconizada em várias recomendações, em especial nos documentos produzidos pelo Conselho Europeu (CE) que assume, definitivamente, a educação como motor do desenvolvimento económico da União Europeia (UE), sendo o desenvolvimento social considerado um dos pilares para a construção de uma Europa mais coesa e forte com uma determinada identidade.

De alguma forma, o referencial exposto conduz-nos ao último ponto que é necessário referir: as provas de aferição.

Introduzidas em 2016, em substituição dos exames nacionais referidos em 4.2, as provas de aferição, que no 1.º CEB se realizam no 2.º ano, assumem propósitos diferentes dos exames, como o acompanhamento “do desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas” (alínea a, do n. 2, do artigo 24B do Decreto-Lei n. 17/2016) e a criação de condições que permitam “uma intervenção pedagógica atempada” (alínea b, do n. 2, do artigo 24B do Decreto-Lei n. 17/2016), não existindo relação com a nota ou a retenção das crianças. Como característica destas provas de aferição, é relevante esclarecer que, desde esse ano, as mesmas têm favorecido algum tipo de articulação curricular (por exemplo, ao implicarem instrumentos de avaliação que integram, simultaneamente, Português e Estudo do Meio). De acordo com as opções definidas para o ano letivo 2021/2022, através do Despacho normativo n. 7/2022, são provas obrigatórias: i) Português e Estudo Meio; ii) Matemática e Estudo do Meio; iii) Educação Artística; iv) Educação Física. Ainda que não correspondam, efetivamente, a processos de integração curricular (DUARTE, 2021), evidenciam, pelo menos em parte, a procura de mecanismos de articulação curricular e de não reduzir o 1.º CEB a uma lógica de testagem da numeracia e literacia das crianças (CAMPBELL, 2005).

| Considerações finais

Para finalizar o trabalho, recuperarmos a sua finalidade: *compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

De acordo com o analisado, e tendo em conta o plano do discurso político- normativo, desde o início do século XXI, identificamos três períodos que condicionaram/condicionam os processos de avaliação no 1.º CEB.

Num primeiro momento, até 2011, a avaliação era, predominantemente, entendida como uma dinâmica democrática e globalizante, que deveria contribuir para que a comunidade escolar – particularmente, professores, crianças e encarregados de educação –, numa lógica dialógica, melhor compreendesse o percurso formativo dos estudantes e as suas aprendizagens de modo integral e predominantemente qualitativo.

No segundo período, de 2011 a 2016, há uma cisão assinalável face à tradição anterior. Numa aproximação evidente às tendências internacionais, a avaliação, no 1.º CEB, é entendida como um processo disciplinarizado, servindo para hierarquizar as componentes, surgindo o Português (o Inglês) e a Matemática como as áreas com maior reconhecimento político. A avaliação é, também, um mecanismo ao serviço de uma gestão mais eficiente do próprio sistema. Por fim, introduziram-se meios de avaliação externa – os exames nacionais a Português e a Matemática, com repercussões efetivas no percurso escolar dos estudantes.

Por fim, o período iniciado em 2016 afasta-se, pelo menos em parte, daquelas que foram as medidas mais emblemáticas do período anterior, valorizando-se uma avaliação ao serviço da aprendizagem. Os exames nacionais são substituídos pelas provas de aferição, que assumem, sobretudo, uma função de compreensão do sistema. Retoma-se a opção de a avaliação sumativa interna se materializar numa menção qualitativa, que reduz a lógica hierarquizante referida, mas, ainda assim, perpetua-se a necessidade de distinguir uma avaliação para cada componente.

Face ao mencionado, pode caracterizar-se, pelo menos em parte, as tendências político-curriculares, no domínio da avaliação no 1.º CEB, como políticas pendulares. Com o segundo período, há uma mudança expressiva das lógicas, processos e princípios subjacentes a todo o sistema e práticas de avaliação. O último período, ainda em vigência no contexto português, recupera, parcialmente, algumas das orientações do período inicialmente discutido, sem, contudo, o mimetizar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Siân. Putting the bananas to bed! Becoming a reflective teacher. *In*: MOYLES, Janet. (org.). **Beginning Teaching: Beginning Learning**. 3. ed. New York: Open University, 2007. Cap. 21, p. 244-253.
- ALEXANDER, Robin. **Essays on Pedagogy**. Oxon: Routledge, 2008.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ASHLEY, Martin; NICHOLSON, Michael. What makes a pedagogy fit for Key Stage 2? *In*: HARNETT, Penelope (org.). **Understanding Primary Education: developing professional attributes, knowledge and skills**. Oxon: Routledge, 2008. Cap. 4, p. 54-70.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Paraná: UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.
- BECK, Nathaniel. Methodology: Qualitative and Quantitative Approaches. *In*: BERG-SCHLOSSER, Dirk; BADIE, Bertrand; MORLINO, Leonardo. (orgs.). **The SAGE Handbook of Political Science**. Los Angeles: SAGE Publications, 2020. Cap. 24, p. 423-436.
- BIRKLAND, Thomas A. **An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2016.
- BLACK, Paul. Formative Assessment and Curriculum Consequences. *In*: SCOTT, David (org.). **Curriculum and assessment**. Westport: Ablex Publishing, 2001. Cap. 2, p. 7-23.
- BOWER, Virginia. The purpose of education: the purpose of primary education. *In*: BOWER, Virginia (org.). **Debates in primary education**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 1, p. 1-14.
- BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle. Creativities of change in. *In*: BURNARD, Pam; LOUGHREY, Michelle. (orgs.). **Sculpting new creativities in primary education primary education**. Oxon: Routledge, 2022. Cap. 1, p. 3-25.
- CAMPBELL, Robin. Primary education or primary schooling? **Education**, v. 33, n. 1, p. 3-13, 2005.
- COLTMAN, Penny; ROLLS, Luke. Nurturing compassionate citizens of the future: weaving together pedagogy and curriculum. *In*: BIDDULPH, James; FLUTTER, Julia (orgs.). **Inspiring primary curriculum design**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 3, p. 27-42.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DEAN, Joan. **Organising learning in the primary school classroom**. 2. ed. London: Routledge, 1991.

- DUARTE, Pedro. **Pensar o desenvolvimento curricular**: uma reflexão centrada no ensino. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, 2021.
- FONSECA, Dora R. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 68-83, 2019.
- GALTON, Maurice. **Learning and teaching in the primary classroom**. London: SAGE Publications, 2007.
- GUEST, Gordon; LEE, John. Current assessment practice: Driving or supporting practice? *In*: HARNETT, Penelope (org.). **Understanding Primary Education: developing professional attributes, knowledge and skills**. Oxon: Routledge, 2008. Cap. 5, p. 71-86.
- KNOEPFEL, Peter *et al.* **Public policy analysis**. Bristol: The Policy Press, 2017.
- LEITE, Carlinda. Monodocência - coadjuvação. *In*: **Gestão Curricular no 1.º Ciclo**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001. Cap. 3, p. 45-52.
- LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotayloria nas na organização e administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, Porto, n. 14, p. 119-39, 1994.
- MORLINO, Leonardo; BERG-SCHLOSSER, Dirk; BADIE, Bertrand. **Political Science: a global perspective**. London: SAGE Publications, 2017.
- PALMÉR, Hanna. Professional primary school teacher identity development: a pursuit in line with an unexpressed image. **Teacher Development**, v. 20, n. 5, p. 682-700, 2016.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão curricular - a especificidade do 1.º ciclo. *In*: **Gestão Curricular no 1.º Ciclo**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001. Cap. 2, p. 15-30.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ROBERTSON, Susan L.; MOCANU, Ana. Knowing about and acting globally in everyday classrooms. *In*: BIDDULPH, James; FLUTTER, Julia (org.). **Inspiring primary curriculum design**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 7, p. 97-110.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.
- SANTOS GUERRA, Miguel Á. **Evaluar con el Corazón**: de los ríos de las teorías al mar de la práctica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.
- TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.
- TORRANCE, Harry. Using Assessment to Drive the Reform of Schooling: Time to Stop Pursuing the Chimera? **British Journal of Educational Studies**, v. 59, n. 4, p. 459-485, 2011.
- TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation

of students and teachers in neo-liberal governance. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 38, n. 1, p. 83-96, 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid: Morata, s.d.

WILLIAM, Dylan. An Overview of the Relationship Between Assessment and the Curriculum. *In*: SCOTT, David **Curriculum and assessment**. Westport: Ablex Publishing, 2001. Cap. 10, p. 165-182.

WYSE, Dominic. **Becoming a primary school teacher**. London: Routledge Falmer.

WYSE, Dominic; MCCREERY, Elaine; TORRANCE, Harry. The trajectory and impact of national reform: curriculum and assessment in English primary schools. *In*: ALEXANDER, Robin (org.). **The Cambridge Primary Review Research Surveys**. Oxon: Routledge, 2010. p. 792-817.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Pós-doutora em Educação FE/UNICAMP, com Estágio Pós-doutoral na Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina - Projeto CAPG-BA 060/12 CAPES . Atualmente é pesquisadora PQ2 do CNPq e Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, onde exerce atividades de pesquisa e de docência na graduação e na Pós-graduação em Educação. É Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA. É Editora Científica da Revista Exitus. Desde 2008 é Avaliadora Institucional e de Curso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desde 2010 é Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR/UFOPA. É Vice-coordenadora do Forpred Nacional (2023-2025). Atuou como Vice coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste (2016-2022). É Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022; 2023-2025). Foi Diretora da ANPAE Seção PARÀ biênios (2011-2013; 2013-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Política educacional, Educação integral, Gestão escolar e educacional. Possui obras publicadas em livros, periódicos e anais de eventos.
Correio eletrônico: liliacolaress@gmail.com

ANDRÉ DIONEY FONSECA

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor Adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado à Faculdade de Ciências Humanas (FACH). É professor colaborador do PPGE/UFOPA e integrante do HISTEDBR/UFOPA, do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (Cepres/Unifap); do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ/UFF).
Correio eletrônico: andre.dioney@ufms.br

DORA RAMOS FONSECA

Doutorada em Ciências da Educação e pós-doutorada em Administração Educacional pela Universidade de Aveiro. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia, investigadora integrada do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF-UA) e coordenadora do “Laboratório Educa_Lab “Políticas, Avaliação e Supervisão” do CIDTFF-UA. Integra o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (GIEPES) e é coordenadora da Rede de Investigação em Política e Gestão da Educação “Pontes Lusófonas “. É membro do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua -CCPFC- Organismo de acreditação das entidades formadoras, cursos de formação especializada e das ações de formação contínua de professores.
Correio eletrônico: dorafonseca@ua.pt

O livro *História, Política e Gestão Educacional: questões recorrentes* pretende disponibilizar um conjunto de artigos que assumem especial relevância pela coerência das abordagens em que a gestão educacional é compreendida e colocada em perspectiva, tendo em conta as dimensões histórica e política. Os autores e organizadores revelam e enfatizam como as heranças sócio-históricas contribuem para o desenvolvimento de determinadas políticas e gestão educacionais, evidenciando-se que se tratam de processos complexos em (re)construção permanente e em que os múltiplos factores contextuais e a ação dos atores, nas diversas “arenas”, têm um papel importante na reconfiguração dos cenários que se apresentam. Nos vários capítulos, este livro reflete a preocupação com análises críticas integrando vários olhares de pontos geográficos distintos e com o cumprimento de critérios como o ineditismo, a relevância e a atualidade.

*Maria Lília Imbririba Sousa Colares
André Dionei Fonseca
Dora Ramos Fonseca*

UFOPA



ISBN 978-65-6115-009-5



9 786561 150095