

IV SEMINÁRIO LINHA I-PPGEd/UFCG  
VIII SEMINÁRIO PESQUISAS EM POLÍTICA E  
GESTÃO EDUCACIONAIS - LEPPE/UAEd/UGCG  
2019

# Educação para além da



«Desbarbarizar tornou-se a questão  
mais urgente da educação hoje em dia»  
Theodor Adorno

# ANAIS

ISSN - 22364294

## APRESENTAÇÃO

Afirma-se, entre os intelectuais críticos, o entendimento de que o capital vivencia uma crise estrutural, implicando a depredação da natureza e uma derrocada civilizatória, expressa nos crescentes índices das mais diversas formas de intolerância humana e ódio de classes na sociedade contemporânea.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, assim como em outros países, o predomínio da lógica mercantil e da sociabilidade neoliberal comprometem o desenvolvimento de uma formação humana emancipatória, agravando o caráter excludente da educação escolar.

Considerando como imperativa a reflexão sobre essa realidade, buscando a sua superação, a Linha 1 do PPGEd/UFGG e o LEPPE/UAEd/CH promoveram, no período de 02 a 04 de Dezembro de 2019, o IV Seminário da Linha História, Política e Gestão Educacionais e, o VIII Seminário de Pesquisas em Política e Gestão Educacionais. Contribuindo com esse esforço, foram apresentados e discutidos, na ocasião, os trabalhos constantes deste Caderno.

Campina Grande, dezembro de 2019.

A COMISSÃO ORGANIZADORA

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **DOCENTES**

Melânia Mendonça Rodrigues

Niédja Maria Ferreira de Lima

### **MESTRANDOS**

José Euriques de Vasconcelos Neto

Maria Cláudia Coutinho Henrique

Naara Queiroz de Melo

Renally Vital da Costa

Rosa Amélia de Queiroz

### **SUPORTE**

Mestranda Daniele Tavares da Silva

## SUMÁRIO

<b>A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO</b> (Josilene Maria Oliveira e Andréia Ferreira da Silva) .....	6
<b>A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERVIADAS</b> (Rosa Amélia de Queiroz e Maria do Socorro Silva) .....	11
<b>CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: EXPERIÊNCIA DE CAMPINA GRANDE-PB</b> (Verônica Marques da Silva Barbosa) .....	16
<b>EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ: UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE</b> (Maria Cláudia Coutinho Henrique) .....	21
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL MERCANTIL: A ESCOLHA BURGUESA DA CLASSE SUBALTERNA</b> (Naara Queiroz de Melo) .....	26
<b>GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> (Cíntia Letícia Bittar de Araújo Eufrásio) .....	29
<b>GESTÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO: A ATUAÇÃO DO GRUPO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (GAP) NAS ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE/PB</b> (Tatyana Almeida de Abreu Henriques) .....	34
<b>MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB</b> (Valdineri Nunes Ferreira) .....	39
<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA – PB</b> (José Euriques de Vasconcelos Neto e Antônio Lisboa Leitão de Souza) .....	44
<b>O PACTO PELA APRENDIZAGEM DA PARAÍBA – SOMA, E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS PARAIBANOS</b> (Elizete Alves de Souza e Andréia Ferreira da Silva) .....	49

**O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR E O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR NO CENÁRIO DE NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP) NO ESTADO DA PARAÍBA**  
(Jonas da Silva Rodrigues e Andréia Ferreira da Silva) ..... 55

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PARAÍBA** (Elizabeth Mendes) ..... 60

**POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI CEARENSE**  
(Arlane Markely dos Santos Freire e Andréia Ferreira da Silva) ..... 65

## **A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO**

Josilene Maria Oliveira - PPGEd/UFCC

josilene.lene@hotmail.com

Andréia Ferreira da Silva - PPGEd/UFCC

silvaandreia@uol.com.br

**Palavras chaves:** Gerencialismo. Responsabilização. Políticas de *Accountability*. Bonificação

### **1. Introdução**

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado, em andamento, que vem analisando os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas (PMGP/ME) no trabalho dos gestores das escolas de ensino médio do Estado de Pernambuco. O TCR é um documento assinado anualmente pelos gestores escolares pactuando as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) a serem alcançadas por cada escola. Este texto apresenta um estudo acerca da política de bonificação no estado de Pernambuco como um dos mecanismos de responsabilização educacional.

O trabalho está estruturado em três momentos que foram demarcados com base em pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro momento apresenta um estudo acerca da reforma gerencial, implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública/ metas para a educação e das políticas de accountability em Pernambuco. O segundo momento estuda as configurações da política de bonificação em Pernambuco por meio da implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e por fim, expõe as considerações finais sobre a temática abordada.

### **2. Reforma gerencial, implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação**

Pernambuco vem se destacando significativamente no cenário nacional quanto ao modelo de gestão gerencial e das políticas educacionais implementadas pelo governo. A reforma administrativa do Estado em Pernambuco teve início no ano de 1999, ainda sob

o governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB), quando integrou-se ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento (PNAGE) do governo Federal, com ações de informatização da máquina administrativa e do serviço público. Contudo, em 2006, por meio do Decreto nº. 29.289 de 07 de junho de 2006, foi instituído Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE-PE) (PERNAMBUCO, 2006).

Dando continuidade ao PNAGE-PE, em 2006 o governo Jarbas Vasconcelos lançou o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) de Pernambuco, englobando as áreas de saúde, educação, segurança e finanças. Em 2008, durante o governo de Eduardo Campos (PSB) foi criado, com o objetivo elevar os diversos indicadores da educação básica estadual o Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para educação (PMGP/ME). De acordo com os dados do INEP e do Ministério da Educação (MEC), Pernambuco apresentava, ao final de 2005, baixos indicadores de aproveitamento escolar e os piores índices do desempenho da Educação Básica (IDEB) do país. Neste contexto, foram implementadas algumas ações, do PMGP/ME, se configuram como políticas de *accountability*, com o objetivo de melhoria dos resultados do IDEB.

De acordo com Duarte (2019) o modelo de gestão orientada para os resultados não se encerrou no governo Campos. Em 2014 Paulo Câmara foi eleito e iniciou seu mandato em 2015 tendo em vista o modelo integrado de gestão com foco em resultados. Este governo não se propôs a romper com a agenda de reformas instaurada por seu predecessor.

No Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP/ME) são identificadas as seguintes políticas de *accountability*: a reestruturação do sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação Educacional e Pernambuco (SAEPE), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), a instituição do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), a instituição do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Embora todas as políticas citadas fortaleçam a responsabilização educacional o BDE está sendo discutido neste estudo

como um elemento essencial a materialização do PMGP/ME uma vez incentiva à política de resultados nas escolas.

### **3. A política de bonificação em Pernambuco**

A política educacional pernambucana se ampara nos preceitos que constituem os paradigmas do gerencialismo, entre eles, eficiência, eficácia, competitividade e melhoria no desempenho. Entre as ações estabelecidas nesse modelo administrativo, a política de Bônus de Desempenho Educacional (BDE), uma política de remuneração por desempenho para os profissionais da educação se efetivou como estratégia fundamental para a materialidade do modelo de administração gerencial do PMGP-ME.

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é instrumento de incentivo e premiação para as escolas que atingirem a meta do IDEPE. Foi criado em 2008 pela Lei de nº 13.486, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem parcial ou integralmente as metas para o IDEPE. A partir de 2009, o BDE passou a incluir também as Gerências Regionais de Educação (GREs).

Os objetivos do BDE são: promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem;

Subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; e fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual (PERNAMBUCO, 2008).

Os critérios e indicadores que orientam o pagamento do BDE são: o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE; o fluxo dos alunos nas diferentes séries registrado pela taxa de aprovação; e a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar (PERNAMBUCO, 2008).

O cálculo do BDE considera como valor de referência, a remuneração inicial referente à grade da carreira do servidor beneficiado, correspondendo esta ao valor máximo do referido Bônus. O pagamento desta bonificação está atrelado ao cumprimento

da meta estabelecida para a respectiva unidade escolar, constante no Termo de Compromisso de Gestão Escolar (PERNAMBUCO, 2019).

As despesas decorrentes da execução do pagamento do BDE correspondem a conta das dotações próprias, consignadas no Orçamento do Estado para o Poder Executivo (PERNAMBUCO, 2008). O valor em dinheiro pago anualmente é apresentado por meio de um decreto anual que dispõe sobre o pagamento do BDE, e dá outras providências sobre a política de bonificação.

O BDE além de ser um dos pilares que sustentam o PMGP/ME, fortalece a política de responsabilização dos gestores, professores, enfim de toda comunidade escolar, uma vez que a definição das metas a serem alcançadas pelas escolas possibilita a busca por melhores resultados nas avaliações externas e por melhores índices de desempenho que são a base do gerencialismo.

De acordo com Silva e Santos (2019) a política de bonificação por desempenho como elemento motivador incorpora valores a que o comportamento humano está suscetível, como a competitividade, estabelecendo-se como um instrumento importante na demarcação das ações políticas no campo educacional. Os princípios de gestão apresentados no formato em que se estrutura a política pernambucana corroboram a ideia de que a qualidade do ensino e a competência administrativa estão diretamente ligadas ao alcance de metas e indicadores educacionais.

#### **4. Considerações finais**

O pagamento do BDE, produz um cenário de competição, culpabilização, estreitamento curricular, mudanças nas relações estabelecidas entre os pares. Ravitch (2011) enfatiza que quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. “Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem” (RAVITCH, 2011, p 177). A política de bonificação responsabiliza os que estão no chão da escola pelos resultados. Toda a organização escolar se transforma em virtude dos resultados dos índices e consequentemente do recebimento de um bônus.

## Referências

PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006.** Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), e dá outras providências. Pernambuco, 2006. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.** Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008a. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SILVA, Cezar Gomes da; SANTOS Ana Lúcia Felix dos. A política de bonificação por desempenho em Pernambuco: o olhar de gestores da GRE Mata Sul. In SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Edson; ANDRADE, Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (Org). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições.** 1 ed. Recife/PE: Ed UFPE, 2019. Disponível em: [https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas\\_educacionais\\_estado\\_PE/](https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas_educacionais_estado_PE/). Acesso em: 10 mai. 2019.

DUARTE, Alexandre. A construção da política educacional em Pernambuco na gestão de Paulo Câmara (2015 – 2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste.** 1ed.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 523-562.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR).** Acordo firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência Jarina Maia. João Alfredo -PE. 2019.

## A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

QUEIROZ, Rosa Amélia de  
Mestranda (PPGED/UFGG)

SILVA, Maria do Socorro  
Doutora em Educação (PPGED/UFGG/CDSA)

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da pesquisa que vem se desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, intitulada a Gestão e a Organização das Escolas Multisseriadas nos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão na Paraíba.

Refletir a gestão das escolas multisseriadas é uma tarefa complexa, tanto pela vastidão de temáticas dentro desse campo de conhecimento, como pelas especificidades internas, que merecem atenção, especial. Diante de tal complexidade, o estudo exploratório tornou-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa por possibilitar aproximação e conhecimento das pesquisas existentes nesta temática. Este procedimento teve como finalidade mapear a produção acadêmica sobre o objeto de pesquisa a gestão e a organização das escolas multisseriadas.

Para o mapeamento consideramos dois contextos de produção de dados: o Repositório de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira e os Anais das Reuniões Técnicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, adotando como recorte temporal o período de 2008 a 2018.

#### Quadro 1 – Fontes de Produções e objetivo

Fontes	Objetivo
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Representar a produção nacional acadêmica de pesquisas educacionais, e por realizar estudos na área da Educação do Campo desde sua criação.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	Representar parte da produção acadêmica nacional de pesquisas educacionais dado o número restrito de trabalhos aprovados.
---	---

Fonte: sistematizado pela autora, 2019.

A seleção destas fontes possibilitou a realização do levantamento bibliográfico sobre o tema estudado, e uma maior proximidade com a produção acadêmica sobre o mesmo.

Antes de iniciar o processo de mapeamento realizamos uma revisão de literatura sobre os conceitos: **Educação do Campo** (CALDART, 2008; SILVA, 2009.); **Gestão Educacional** (PARO, 2006); e **Escola Multisseriada** (ANTUNES, 2010; HAGE, 2006; SANTOS, 2015) que estavam sendo pesquisados para ter uma maior clareza dos trabalhos que abordavam os conceitos vinculados ao nosso mapeamento.

## 2. METODOLOGIA

Na abordagem metodológica sobre o estudo exploratório buscamos apoio teórico em Minayo (1994). Para realização do mapeamento nas duas fontes de produção selecionamos o recorte temporal de 2008-2018, cuja seleção e análise foi delineada por meio dos seguintes descritores de forma isolada: **Educação do Campo, Gestão Educacional e Escola Multisseriada**. Depois com o objetivo de refinar a busca juntamos os descritores, com o uso do operador booleano “AND”, que permite que sejam localizados na busca, trabalhos que evidenciem em seus textos os dois descritores de forma simultânea.

No caso do mapeamento nas reuniões técnicas da ANPED, selecionamos os grupos temáticos: GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos – por ser o que aglutina os trabalhos da Educação do Campo; GT 5 – Estado e Política Educacional – por concentrar trabalhos na área da Gestão Educacional; e o GT 13 – Educação Fundamental – por contemplar trabalhos na etapa educacional que predominam a oferta da multisseriada.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tivemos o seguinte resultado:

**Quadro 2 – Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira – 2008-2018**

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS
Gestão educacional	174
Escola multisseriada	9
Educação do campo	488

Fonte: Sistematizado pela autora, 2019.

Os resultados mostraram o aumento significativo da produção acadêmica na área da Educação do Campo, o que mostra a visibilidade que esta temática tem assumido nos últimos anos na pesquisa brasileira. No que se refere à Gestão Educacional também temos uma produção importante na academia, todavia, no que se refere aos estudos sobre escola multisseriada, apenas 09 (nove) trabalhos foram localizados no período.

No que se refere a produção existente nas Reuniões da ANPED, nos grupos selecionados obtivemos de acordo com quadro a baixo o seguinte resultado:

**Quadro 3 - Grupos de Trabalho selecionados e descritores – 2008-2018**

GTS	Gestão Educacional	Escola Multisseriada	Educação do Campo	Total
<b>GT 03</b> Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	00	01	25	26
<b>GT 05</b> Estado e Política Educacional	16	00	02	18
<b>GT 13</b> Educação Fundamental	00	02	04	06

--	--	--	--	--

Fonte: Anais da ANPED quadro sistematizado pela autora 2019.

Com relação ao descritor “Educação do Campo”, o grupo temático que mais apresenta trabalhos no período selecionado foi o GT 3 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, com um total de 35 trabalhos.

O descritor “Gestão Educacional”, foi mais encontrado no GT 05 - Estado e Política Educacional, com um total de 16 trabalhos.

O descritor “multisseriada”, encontrado 01(um) trabalho no GT 3 e 02(dois) no GT 13- Educação Fundamental, no total de 03 trabalhos.

Mesmo diante de uma produção científica reduzida sobre esta temática é importante ressaltar que houve um crescimento neste período que constitui o nosso recorte temporal. Quando aplicamos o filtro simultaneamente entre Gestão Educacional e Multisseriada encontramos apenas 01(um) trabalho. Este intitula-se como “as formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré” o qual objetiva compreender e reconstituir as formas de institucionalização e organização do tempo escolar, em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré (Salvador-Bahia) dos autores Ana Sueli Teixeira de Pinho e António Carlos da luz Correia.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a organização escolar multisseriada, o direito dos sujeitos camponeses a escolarização, e principalmente no papel que estas instituições exercem nas comunidades rurais é de fundamental importância, tendo em vista a necessidade de contribuir para que esse contexto de ensino saia da invisibilidade.

Esta pesquisa visa compreender a materialização da gestão e organização das escolas no e do campo, e especificamente das multisseriadas. Diante do desafio proposto compreendemos que lutar contra o fechamento das escolas no e do campo, é a porta inicial para a democratização de assegurar o direito do acesso, da existência na comunidade,

todavia, necessário se faz pensar a gestão desta escola, a permanência dos sujeitos nela com sucesso.

A relevância desse estudo dar-se-á pelos apontamentos que ele poderá indicar para a construção de políticas públicas mais significativas, e propostas de gestão e organização para as escolas multisseriadas, contextualizadas a realidade dos sujeitos do campo.

## 5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. **Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86.

HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: **anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Docência e Memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas**. UNEB. Salvador/Bahia (Tese de Doutorado). 2015.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese UFPE, 2009.

## **CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: EXPERIÊNCIA DE CAMPINA GRANDE-PB**

Verônica Marques da Silva Barbosa. (UFGG)

Atendendo a política implementada pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implantação de salas de Recursos Multifuncionais em 2008, a Rede Municipal de ensino de Campina Grande, desde 2008, viabilizou a efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais, no intuito de estabelecer um elo entre a pessoa com deficiência e a escola regular. Por entender que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é uma pauta que vem promovendo discussões bastante fecundas entre educadores, comunidade e demais membros sociais que estão mais abertos a debates em favor da inclusão, confrontando com práticas discriminatórias e discursos ultrapassados pautados na segregação e/ou integração de pessoas com deficiência em instituições especializadas.

Portanto, entre outras conquistas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, destaca-se a efetivação dessas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) com oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares (AEE). As exposições feitas, nos conduziram à elaboração do seguinte problema de pesquisa: – *De que forma caracteriza-se o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, e o serviço ofertado no atendimento educacional especializado na experiência do município de Campina Grande-PB, a partir das políticas de inclusão vigente?*

No entanto, para responder a esses questionamentos tomamos como objetivo geral: apresentar a o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado no Município de Campina Grande(PB). No qual, elencaremos como objetivos específicos: caracterizar as salas de recursos multifuncionais no município; conceituar os serviços oferecidos nessas salas; apresentar o público alvo atendido nas SRMF, e por fim, apresentar qual perfil do profissional habilitado para atuar em tais salas.

O estudo, apresenta a análise dos dados de pesquisa documental, realizada no município em novembro de 2019, no qual, traz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e o Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação de 2014, na Meta 4; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, E a Resolução Nº 02/2019 - Estabelece as Diretrizes para Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande, que já contemplam, uma abordagem sobre a inclusão em educação, numa dimensão ampliada e destacam a definição de políticas públicas fundamentadas na inclusão escolar.

Inicialmente, o trabalho traça um breve histórico da educação inclusiva no município, explicitando sobre a política de 2008, que legitima o funcionamento das SRMF, o Decreto 7.611/2011, que dispõem sobre o serviço oferecido nessas salas, na promoção da política de Educação inclusiva em nível local. E seguiremos com exposição dos resultados encontrados na pesquisa.

## **Resultados**

A presente pesquisa caracteriza-se pela análise documental, na qual se utilizou de leitura aprofundada dos documentos legais mais recentes que abordam o tema da inclusão, no qual, dialogamos com alguns autores previamente mencionados. Através destas análise foi possível constatar que o município de Campina Grande-PB, vem viabilizando a efetivação do funcionamento das salas de recursos multifuncionais que iniciou em 2008 com 03 salas de recursos multifuncionais e no ano corrente encontra-se com 50 salas em pleno funcionamento, numa perspectiva inclusiva. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) são espaços físicos dotados de mobiliários, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. O principal objetivo da SRMF é incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala regular, a partir do uso de

recursos adaptados e/ou confeccionados de acordo com as necessidades individuais dos mencionados alunos.

Na salas de recursos multifuncionais acontece o atendimento educacional especializado, conforme o que dispõem o Decreto 7.611 de 2011, que é realizado no período inverso ao do ensino comum e, preferencialmente, na própria escola, podendo ser disponibilizado em Salas de Recursos Multifuncionais, Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação escolar, com vistas à autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial e não poderá ser substituído pelas aulas nas salas regulares. De acordo com a Política de Inclusão de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, e considera pessoa com deficiência, “a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas ( Artigo 2º).

Faz parte do currículo do AEE disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização, oferecendo Tecnologia Assistiva (TA), adequando e produzindo materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos com deficiência, além de oportunizar o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades. Nesta perspectiva, são trabalhadas atividades buscam desenvolver habilidades e competências trabalhadas no ensino regular de forma lúdica, criativa e de acordo com a necessidade de cada aluno.

Para atuar na educação especial, segundo a política de inclusão de 2008, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esse Política de 2008, elaborada pelo Ministério de Educação, tem o objetivo de sensibilizar e qualificar educadores a respeito da inclusão educacional, garantindo o acesso, a participação e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular.

### **Considerações finais ou conclusões**

Retomando a pergunta inicial desta pesquisa – *De que forma caracteriza-se o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, e o serviço ofertado no atendimento educacional especializado na experiência do município de Campina Grande-PB, a partir das políticas de inclusão vigente?*

Verificou-se nas análises das leituras documentais, dialogando com alguns autores que estudam a temática da educação especial que as Salas de Recursos Multifuncionais com a oferta do atendimento educacional especializado, que ao integrar as ações orientadas pelas políticas vigente de inclusão, que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, vão além da procura de criar condições de acesso, mas sim, busca diminuir a distância entre a criança especial e a escola comum. No entanto, o funcionamento dessas salas, não só oferece um atendimento específico aos alunos público alvo da educação especial, mas indica caminhos para que os obstáculos que impedem a inserção dos alunos da Educação Especial, na sala regular sejam mitigados, possibilitando a inclusão dos mesmos a partir do respeito às diferenças. Nesse sentido, compartilhamos a ideia de Mantoan (2010) “percebe-se que é a escola que tem de mudar e não os alunos, para terem direito a ela!”

Neste sentido, Dorziat(2013) corrobora dizendo, “há que se observar o que realmente dá suporte e permite a efetivação dessa política, em termos de práticas que se estruturam para, além de ter como meta a presença dessas pessoas em sala de aula, estabelecer critérios também para a sua participação efetiva, (p.177).Deste modo, os desafios se inserem muito além dos discursos anunciados pela legislação vigente, a autora chama atenção, no que diz respeito as implicações da efetivação da política educacional para educação especial, sobretudo os artifícios utilizado pelo governo, no desdobramento do seu papel enquanto provedor da política pública.

## Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008*.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em : 20 de nov de 2019.

BRASIL. *Lei N°: 13.146, de 6 de Julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 de nov de 2019.

BRASIL. *Decreto n° 7.611 de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 20 de nov de 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação-2014*. disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 de nov de 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de. et al . *Prática pedagógica na educação especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado-1.ed*. Araraquara, SP:Junqueira&Marin,2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios/*, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maria Terezinha Teixeira dos Santos.-ed.-São Paulo: Moderna,2010.- (Cotidiano escolar:ação docente).

## **EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ: UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE**

Maria Claudia Coutinho Henrique – PPGEd/UFGG  
claudiahcoutinhi@gmail.com

O presente trabalho, de cunho teórico bibliográfico foi desenvolvido a partir da leitura do texto “Educação após Auschwitz” contido no livro Educação e Emancipação<sup>1</sup> do filósofo alemão Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. É possível ler a citada obra como intervenção do autor no debate educacional que remete ao seu pensamento filosófico e social. Devido a atual urgência da discussão do tema “Educação para além da Barbárie” em nosso país, nosso texto vem no sentido de mostrar que para Adorno a teoria social é na realidade tem um aspecto formativo, e a reflexão educacional institui um enfoque político-social. Uma educação política que direcione os indivíduos à emancipação, bem como uma formação humanista para que horrores como Auschwitz não se repitam.

Para Adorno a educação deve ser capaz de, ao mesmo tempo em que proporciona racionalidade e autonomia, levar o indivíduo para além da simples adaptação. Em seu livro Educação e Emancipação, Adorno lembra que a educação não deve ser uma ferramenta que disciplina condutas através da força repressora. A educação deve ser capaz de desenvolver no indivíduo “uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p.141). Buscando referências em Freud, Adorno destaca que, tal repressão era explícita, durante muito tempo, através de castigos físicos e vexatórios, e que, atualmente, pelos mais diversos motivos, aparece de forma disfarçada, por meio de repressão psicológica, o que se pode chamar de violência simbólica. O ponto central da educação em Adorno é, porém, a não repetição de Auschwitz.

---

<sup>1</sup> Os trabalhos de Adorno expostos nesse livro — quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações — foram produzidos em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série "Questões educacionais da atualidade" Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969.

Já no começo do capítulo, intitulado “Educação após Auschwitz”, o autor deixa muito claro a exigência principal da educação, que a barbárie dessa terrível verdade não se repita. É evidente, ao lermos o texto acima citado que, Adorno se preocupa com a urgência de gerar um modelo de educação que possa trazer o indivíduo à emancipação e assim evitar novas barbáries.

Adorno destaca em seguida que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram essa regressão” (ADORNO, 1995, p.119), lembrando que, Auschwitz já foi a regressão. A importância de uma educação emancipatória e portadora de uma consciência verdadeira está no fato de que, na própria constituição da civilização está incutida a barbárie. Adorno busca apoio na psicanálise freudiana para o desenvolvimento de seus escritos sobre a educação para a não barbárie. O desafio aqui é, como levar os indivíduos à consciência verdadeira.

Desse modo, o autor destaca que, os mesmos subsídios que entusiasmaram amplos conflitos no passado ainda podem ser encontrados nas sociedades atuais, e que, portanto, devem ser combatidos corajosamente e o melhor modo para tal combate se daria com o direcionamento da educação que possa produzir no indivíduo uma autorreflexão crítica, corroborando assim, sua importância para uma humanização em nome de um bem comum.

Se a barbárie está no cerne do princípio civilizatório, a tarefa da educação se torna extremamente difícil, mas nem por isso deve ser deixada de lado. Milhares de pessoas foram mortas de maneira planejada e muito bem executada, isso demonstra que, não somente a barbárie está no cerne da civilização, como também pode ser aperfeiçoada por pessoas esclarecidas, não sendo ela privilégio dos bárbaros e iletrados. Basta notar que, durante o decorrer da história, vários casos de barbárie, genocídios e assassinatos foram justificados pelo progresso e pelo nacionalismo, em especial a partir do final do século XIX. Para direcionar a educação para uma emancipação dos indivíduos, as causas da barbárie devem ser buscadas, porém tais causas estão nos agressores e não nas vítimas “assassinadas sob pretextos mesquinhos” (ADORNO, 1995, p.121).

Segundo o autor, é necessário que se conheça os mecanismos que fazem com que as pessoas sejam capazes de atos tão atroz, Adorno afirma que é necessário que se mostre a essas pessoas tais mecanismos, com a esperança de impedir que sejam capazes de, novamente cometer atos tão bárbaros, isso se daria na medida em que, esses indivíduos despertassem uma consciência geral sobre esses mecanismos. A esse respeito, Adorno discorre

Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 1995, p.121).

Ao indicar que as pessoas identifiquem, através do esclarecimento, os mecanismos que fazem com que cometam barbáries, o autor destaca que é preciso olhar para o passado para assim poder-se entender as bases que sustentam o presente para que, ao entender o passado, os atentados contra a humanidade não ocorram mais. Nisso se baseia a educação descrita por Adorno: formar os indivíduos contra a barbárie. Desse modo, podemos perceber um “chamamento” à consciência por parte do autor, somente o desenvolvimento de uma consciência para como o outro seria capaz de uma educação na qual, a possibilidade da repetição de uma barbárie tão grandiosa como foi Auschwitz não seja uma realidade.

Adorno afirma que, a educação só tem sentido enquanto uma educação que seja dirigida a uma “autorreflexão” crítica, essa educação deve se concentrar na primeira infância. A educação, para Adorno, deve investir na emancipação do homem, na elevação à consciência. O autor adota a visão kantiana de emancipação, onde esta se refere ao indivíduo autônomo. Sobre isso Adorno destaca que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar uma expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p.125).

Adorno discorre, nesse ponto, também sobre a população do campo, afirma que os algozes dos campos de concentração, inclusive do que ele mesmo esteve encarcerado,

eram em sua maioria filhos de camponeses. Com isso Adorno não quer enfatizar nenhum tipo de superioridade dos que vivem nas cidades pois, ele não considera que os habitantes das cidades estejam livres da barbárie, uma vez que, esses também têm tendências violenta, Adorno está apenas destacando que a diferença cultural entre camponeses e indivíduos urbanos pode ajudar para que a desbarbarização não tenha tanto sucesso no campo.

Adorno afirma que, acredita que a desbarbarização do campo compõe um dos elementos educacionais mais importantes. O autor não só discorre sobre a emancipação do indivíduo como forma de se chegar ao esclarecimento para que a barbárie não se repita. Fazendo uma crítica a “indústria cultural”, nesse caso mais especificamente aos modernos meios de comunicação de massa que, sem dúvida têm um grande impacto sobre a “consciência dos indivíduos”, Adorno dá ideias que, em sua perspectiva ajudariam a disseminar e consolidar a educação pensada por ele no sistema de educação/escolarização bem como em outros meios. Segundo o autor

Para mudar essa situação, o sistema normal de escolarização, freqüentemente bastante problemático no campo, seria insuficiente. Penso numa série de possibilidades. Uma seria — e estou improvisando — o planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevrálgicos daquele peculiar estado de consciência. Além disto, imagino a formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo e procurem preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar. Naturalmente sei que dificilmente essas pessoas serão muito bem-vistas. Mas com o passar do tempo se estabelecerá um pequeno círculo que se imporá e que talvez tenha condições de se irradiar. (ADORNO, 1995, p.126).

Ao demonstrar sua preocupação com a educação para não-barbárie, não só para os homens da cidade, mas também para os homens do campo, que segundo ele, são a maioria dos algozes dos campos de concentração, Adorno demonstra que, a educação emancipadora deve ser tomada no coletivo, para todos os indivíduos e em todos os lugares. O esclarecimento, em todos os níveis e em todos os seres humanos acarretaria numa nova consciência, que evitaria a barbárie e o mal-estar entre os homens. No entanto, Adorno faz um alerta sobre a coletividade, diz ele “acredito que o mais importante para

enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995, p.127). Um ponto a ser destacado é, o coletivismo das escolas que, Adorno considera um ponto importante a ser combatido. Diz ele

O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de folkways, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física — muitas vezes insuportável — a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. (ADORNO, 1995, p.127-128).

O papel da educação nesse sentido é baseado na severidade da tradição que, segundo o autor, foi antecessora e responsável direta da violência cometida pelos nazistas. Adorno traz para nós, enquanto educadores, uma reflexão: devemos buscar uma educação mais humanista, consciente e autocrítica, desse modo poderíamos evitar que, pela falta de esclarecimento Auschwitz se repita. As críticas que Adorno faz do processo educativo de seu tempo, decorrem de que ele reconhece a capacidade que a educação tem de transformar as relações entre os seres humanos. A formação educacional do indivíduo, para Adorno, deve se pautar num viés humanista. Para o autor, a educação e propriamente o ensino deve ser uma forma de resistência à tradição desumanizadora até então disseminada e à indústria cultural na medida em que uma educação emancipadora contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite aos indivíduos desvelarem as contradições que há na coletividade e as combatam, fazendo assim, com que a barbárie não se repita e dando as novas gerações oportunidade de serem mais humanas.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL MERCANTIL: A ESCOLHA BURGUESA DA CLASSE SUBALTERNA**

Naara Queiroz de Melo – PPGEd/UFCC  
naaraqueiroz@gmail.com

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de análise dos resultados oriundos da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado da autora, tomando como aporte teórico Antonio Gramsci e Karl Marx. Segundo dados quantitativos, referentes ao período compreendido entre os anos de 2010 e 2016, as matrículas da educação infantil no Brasil vêm em crescente concentração na rede privada de ensino, o que motivou uma análise sobre o direcionamento desta etapa da educação básica para a mercantilização.

Entendemos por mercantilização da educação o conjunto de ações que levam as práticas educativas e os modelos de gestão das instituições educacionais a seguirem o padrão mercadológico de funcionamento, seja a partir da privatização propriamente dita, de parcerias público-privadas ou de um comportamento mercantil, mesmo se tratando de instituições públicas.

A forma mercantil da educação pode ser observada sob a ótica das políticas estabelecidas para direcionar o funcionamento das instituições, o que é efetivado a partir das ações do Estado. Porém, também deve ser considerado o ideário social a partir da lógica de mercado que está impregnada na população, em especial, na classe subalterna.

No município de Campina Grande, na Paraíba, o crescimento de matrículas da educação infantil na rede privada, desde o ano de 2010, sobretudo na fase da pré-escola, faz necessária a reflexão em torno da decisão da classe subalterna pela educação infantil mercantil.

Historicamente, a educação infantil acumula uma demanda reprimida vertiginosa, o que revela a dificuldade das crianças mais pobres de terem seu direito efetivado, visto que o Estado que, legalmente, deveria garanti-lo, não oferta vagas suficientes na rede pública, ficando claro que o não acesso à educação infantil é uma questão de classe. Todavia, o atendimento dessa demanda vem sendo efetivado muito mais pela via do consumo que pela via do direito, ou seja, pela crescente matrícula das crianças na rede

privada. Fato que nos chamou a refletir sobre a situação das crianças da periferia, que poderiam estar matriculadas nas chamadas escolinhas de bairro, ao invés das creches públicas.

Ao entrevistar famílias da periferia de Campina Grande, as quais têm crianças matriculadas em uma escolinha de bairro, de infraestrutura inferior à de uma creche pública localizada no mesmo bairro, percebemos que não era a falta de vagas na instituição pública o principal motivo de optarem pela rede privada, mas sim pela escolha por um modelo mercantil de educação, com o objetivo de garantir um futuro melhor para os seus filhos.

A partir das falas desses sujeitos que, mesmo passando por dificuldades financeiras, defendem a educação via consumo, pudemos perceber o quão enraizado está o consenso em torno do ideal hegemônico, que aponta uma suposta melhor qualidade da escola privada em relação à escola pública. Esta escolha está relacionada com o que chamamos, a partir do pensamento marxiano, de fetichismo pela mercadoria, transformando o direito à educação em objeto de desejo pelo consumo, reificando as relações sociais e alienando os indivíduos da totalidade do sistema capitalista, o qual os coloca em situação de subalternidade.

Devem ser consideradas as significações imbuídas nas falas desses sujeitos, revelando que estão presentes as determinações do Estado capitalista, que guiam suas escolhas pelas circunstâncias preestabelecidas e levam às convicções em torno do público e do privado.

Contraditoriamente, essas escolhas revelam uma fuga dessa realidade preestabelecida. Porém uma fuga inconsciente, alienada do processo que os coloca nessa condição, corroborando com a continuidade da desigualdade social e a perpetuação da sociedade de classes, atendendo aos mecanismos de consenso do Estado capitalista, essencialmente protetor da propriedade privada e aparentemente garantidor de direitos.

## REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014. v.3.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**, vol. 2. HENRIQUES, L. S. (Trad.); COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. ENDERLE, R. (Trad.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

## **GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Cintia Letícia Bittar de Araújo Eufrasio (PPGEd/UFGG)

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tem como objeto de estudos o direito à educação dos povos tradicionais, particularmente das comunidades quilombolas. Conforme dados obtidos pela imprensa, Comissão da Pastoral da Terra – CPT, Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes – AACADE e a Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas da Paraíba, atuantes no mundo campestre, mais de 10 escolas inseridas na zona rural de alguns municípios da Paraíba a exemplo da região do Brejo paraibano, foram fechadas em 2018, a maioria delas no município de Areia.

A CPT do Regional Nordeste 2 (2018) relatou que a Paraíba foi o terceiro Estado nordestino que mais fechou escolas no meio rural, nos últimos sete anos, foram 1.249 escolas do campo que encerraram suas atividades escolares no Estado.

No ano de 2012, durante o governo da ex-presidente Dilma Rousseff, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que regulamentou as escolas quilombolas, assim determinando, que a educação escolar para os povos tradicionais afrodescendentes ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, baseando-se na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com as especificidades étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2018).

A preocupação da garantia da escolarização neste segmento é de fomentar, em colaboração com os municípios, o atendimento às populações do campo na educação infantil, nas respectivas comunidades, de forma a atender às especificidades dessa população, evitando o fechamento de escolas no campo e o deslocamento das crianças, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e, no caso de nucleação. Conforme dispõe a Lei 12.960/14, em seu parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretária de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Nesse sentido, é necessário analisar em que medida os dispositivos desta lei vêm sendo cumpridos pelos gestores municipais, uma vez que é preciso assegurar o direito à educação das populações do campo, em especial das comunidades quilombolas, no sentido de promover a continuidade ao processo ensino-aprendizagem, assim como, ofertar a educação para aqueles que já foram historicamente marginalizados pelas propostas excludentes da educação.

Ainda destaca-se a Lei nº 11.645/2008, complementar a Lei nº 10.639/2003, aprovada e 11 de março de 2008, que cria a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em todas as escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, tanto da rede pública quanto das unidades particulares.

O objetivo geral é perceber se é garantida a educação escolar no campo quanto ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas voltada à promoção étnico-racial dos povos de tradição afrodescendente, visto a regulamentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 ao atendimento às populações quilombolas em suas respectivas comunidades, fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir da década de 1980.

Para isso, a pesquisa se inclina a levantar as seguintes questões: 1) como tem-se colocado a Educação para os povos afrodescendentes, particularmente para as comunidades quilombolas, quando pensadas a norma constitucional, os Planos Nacional e Estadual (Paraíba) de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais? 2) em que medida a política educacional no estado da Paraíba, no que diz respeito às garantias educacionais dos povos tradicionais, particularmente das comunidades quilombolas, tem se colocado como uma medida efetiva de promoção da Educação em Direitos Humanos? 3) qual é o perfil da política educacional para os povos quilombolas no Brasil e na Paraíba, frente a um contexto marcado pelo modelo político-econômico neoliberal do Estado mínimo?

Sendo assim, os objetivos específicos visam apresentar, as perspectivas e desafios da política educacional no Estado da Paraíba, no que diz respeito às garantias educacionais dos povos tradicionais, particularmente das comunidades quilombolas; realizar um mapeamento das regiões e municípios paraibanos em que há maior incidência de fechamento de escolas voltadas ao público de tradição afrodescendentes no meio rural; e aos que enfrentam problemas no tocante ao desrespeito às garantias legais de promoção da Educação em Direitos Humanos

para os povos quilombolas; e discutir a conjuntura política e educacional, sobretudo no tocante ao modelo político-econômico neoliberal vigente.

Neste cenário tem sido objeto de debate a política do capital internacional para o Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, que tem representado o significativo projeto de afirmação do Estado mínimo em detrimento das questões sociais (CALDART, 2002) em grande medida implementado naquela década e que retoma intensamente o projeto neoliberal nestes últimos anos.

Sobre o problema da pesquisa, tem-se colocado como problemática no contexto atual a implantação de um modelo de política educacional que tem negado o direito à educação das minorias sociais, principalmente dos povos quilombolas, o que tem configurado um cenário de descompasso frente à promoção da Educação em Direitos Humanos.

Portanto, a iniciativa de se pesquisar sobre o referido tema visa contribuir para a compreensão dos desafios para a afirmação de uma Educação em Direitos Humanos, pois, certamente são muitas as instituições educacionais que, de alguma forma, já ensejam a dimensão étnico-racial.

## **METODOLOGIA**

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa está organizada em duas etapas: a) pesquisa bibliográfica, b) pesquisa documental.

Através da pesquisa bibliográfica iremos analisar e aprofundar os processos históricos que constituíram as estratégias, as tramas sociais e as políticas que compõem as ações governamentais de planejamento da educação para as comunidades quilombolas. Discorre Minayo (2004, p. 97),

A bibliografia seja suficientemente ampla, para traçar a moldura dentro da qual o objeto se situa: a busca de vários pontos de vista, dos diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações e demonstrar o “estado da arte”.

Na análise documental, o corpus da pesquisa é constituído pelos Planos Nacional e Estadual de Educação em Direitos Humanos para as comunidades quilombolas, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, que permitirá identificar os desafios e perspectivas quanto à efetivação do processo de ensino-aprendizagem e a promoção da educação em Direitos

Humanos das comunidades quilombolas. De acordo com Cellard (2012, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Segundo Konder (2008), de acordo com a concepção moderna, a dialética é entendida, como um modo de pensar as contradições presentes na sociedade e compreendê-las como uma realidade em constantes transformações.

Nesse sentido, pretendemos realizar um estudo inspirado numa abordagem dialética, a partir das categorias de análise, contradição, totalidade e historicidade que serão utilizados para entender como tem se configurado o cenário de descompasso as garantias legais no tocante a Educação em Direitos Humanos voltadas as comunidades quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o agravamento e esfacelamento das garantias aos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação, dos povos tradicionais, se consolidou notoriamente após a implantação do modelo político neoliberal.

Nesse sentido, para que ocorra uma mudança significativa desse modelo educacional vigente, é preciso referendar outras concepções políticas que se afastem da interpretação economicista da educação, visando um projeto político-social que coadune com a diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: 2002. Disponível em:

<http://WWW.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (Tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos, vol. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

## **GESTÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO: A ATUAÇÃO DO GRUPO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (GAP) NAS ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE/PB**

Tatyana Almeida de Abreu Henriques (PPGEd/UFGG)

### **1. Introdução**

A atual conjuntura educacional brasileira, apesar de manter um discurso democrático, encontra-se pautado nos interesses empresariais, priorizando as parcerias público-privadas e seguindo as orientações de uma lógica gerencial que tem como meta a produtividade, competição e eficiência, assumindo um caráter regulatório através de estratégias políticas-pedagógicas e gestão, para que a escola alcance os padrões considerados de “qualidade”. Nessa perspectiva, “a educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. (FREITAS, 2018, p. 29).

Desse modo, gerencialismo se apresenta como meio eficiente de “resolver os problemas da educação”, através de estratégias pautadas no modelo organizacional das empresas, atribuindo uma centralidade na gestão através de novas formas de conduzir o trabalho nas instituições, baseados nas avaliações externas em larga escala e na cultura de desempenho. Segundo Cabral Neto, (2009, p.198) “a lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais”.

Seguindo essa lógica, a rede municipal de ensino de Campina Grande, tem estabelecido parcerias com fundações e institutos, a mais recente delas foi à parceria firmada com a Fundação Lemann. Com isso a rede municipal de ensino tem conferido algumas alterações na forma de conduzir o trabalho nas escolas para atender as novas demandas dessa parceria. Uma delas se caracteriza na criação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) da Secretaria de Educação de Campina Grande

(SEDUC), implantado com base na resolução Nº 01 de 19 de fevereiro de 2019 que estabelece normas para a organização e funcionamento do Suporte Pedagógico Direto nas unidades de ensino de Campina Grande.

Escolhemos o GAP como nosso objeto de pesquisa, a fim de conhecer e aprofundar nosso estudo acerca de como esse Suporte Pedagógico vêm sendo conduzidos nas escolas municipais de Campina Grande. Para isso elencamos alguns questionamentos que deverão perpassar a pesquisa, tais como: Por que, como e para que foi criado o Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP)? Quem são os profissionais que nele atuam e como foram designados? Quais as interferências que o GAP tem promovido na organização da escola e no trabalho dos (s) gestores (as)?

Visando responder as questões a cima e problematizar de que maneira as instituições de ensino tem (re) configurado a gestão da aprendizagem e a organização do trabalho, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a atuação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico nas escolas municipais de Campina Grande/PB e suas repercussões na gestão escolar. E como objetivos específicos:

- Analisar as políticas de avaliação externa implantadas no Brasil desde os anos de 1990, considerando os apelos da modernização e da Nova Gestão Pública;
- Investigar as mudanças e estratégias adotadas pela secretaria municipal de educação de Campina Grande (SEDUC/CG) para alcançar os resultados das avaliações externas e em larga escala;
- Descrever e analisar o funcionamento e atuação do Grupo de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e como este realiza o monitoramento das ações planejadas e executadas nas escolas;
- Analisar de que modo às orientações do GAP afetam a organização do trabalho escolar e o trabalho desenvolvido pelo (as) gestores (as).

Nesse contexto, entendemos como relevante analisar de que forma essas mudanças têm sido compreendidas e executadas no contexto escolar no município de Campina Grande - PB, detectando de que modo gestores (as) e docentes têm conseguido

cumprir com as novas demandas e exigências no seu ambiente de trabalho e como eles se sentem diante de uma realidade onde a linguagem oficial é o desempenho.

## 2. Metodologia

Pensando no nosso objeto e nos objetivos propostos, pretendemos realizar um estudo inspirado numa abordagem dialética, partindo da historização e da contextualização baseada na conjuntura política, econômica e social, uma vez que esse método permite um olhar mais ampliado das questões a serem investigadas, além de se basear na totalidade e considerar as contradições presentes numa sociedade de classes. De acordo com a concepção moderna, a dialética é entendida, como um modo de pensar as contradições presentes na sociedade e compreendê-las como uma realidade em constantes transformações (KONDER, 2008).

Para entender o objeto de estudo, o GAP, é preciso contextualizá-lo historicamente e sua relação com a totalidade social, acrescentando a isso, os discursos dos sujeitos e seus contextos, que por meio das contradições poderão trazer uma dinamicidade a produção dos dados. Nessa perspectiva, enxergar a totalidade nessa pesquisa é perceber a atual conjuntura da Nova Gestão Pública (*New Public Management*) e os redirecionamentos na Educação a partir das reformas das políticas educacionais e como isso repercute nos aspectos que norteiam o trabalho do GAP nas escolas, junto ao trabalho do (a) gestor (a). Nesse enfoque, Cury (1985, p. 38) destaca que a categoria da “totalidade conduz ao conhecimento da unidade real que representa uma compreensão mais específica de cada campo de real”.

Também abordaremos, não de forma dissociada, mas relacionada à totalidade é a categoria da contradição. Pois a “tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico”. (CURY, 1985, p. 35). Nesse aspecto, as categorias totalidade e contradição poderão contribuir para uma percepção mais ampla do objeto e despertar para possíveis perspectivas de redirecionamento da forma como o trabalho do (a) gestora (a) vem sendo orientado e conduzido nas escolas.

Para o alcance dos objetivos propostos, pretendemos realizar a pesquisa em duas etapas: a) pesquisa bibliográfica e pesquisa e análise documental, b) trabalho de campo, com o uso de observações e entrevistas. De acordo com Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

A pesquisa se baseará também na análise documental, compreendendo documentos oficiais de âmbito federal e municipal, tais como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025), A cartilha do Saeb (2019), Resolução nº 1 de 19 de fevereiro de 2019 que instituiu o Suporte Pedagógico nas escolas da rede pública municipal. De acordo com Cellard (2012, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Na segunda etapa da pesquisa, o trabalho de campo compreenderá observação e entrevista. Através da observação, teremos uma maior compreensão da atuação do GAP no cotidiano escolar. Já nas entrevistas semi-estruturada, teremos contato mais direto com os sujeitos, a fim de identificar em suas falas, contribuições importantes para as nossas análises. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa”.

Para analisar as informações coletadas através das entrevistas com gestores (as) e profissionais da Secretaria da Educação (SEDUC), utilizaremos os aportes da à análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011, p. 44) “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

### **3. Considerações Finais**

É importante ressaltar que embora a pesquisa encontre-se em processo inicial, já tivemos acesso a todos os documentos acima citados e nos encontramos na parte de

análise dos mesmos, com o propósito de relacionar o que é proposto no documento e o que de fato está sendo efetivado nas instituições de ensino.

#### 4. Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (Org.) *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CAMAPINA GRANDE. Resolução 01, de 01 de fevereiro de 2019. *Semanário Oficial* nº2612. De 25 de fev. a 01 de mar. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (Tradução). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos, vol. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## **MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB<sup>2</sup>**

Valdineri Nunes Ferreira<sup>3</sup>

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente texto colima contextualizar o objeto de pesquisa “materialização do direito social à educação”. Nesse sentido, visando delimitar e decodificar o referido objeto, como objetivo-geral, propõe-se analisar a materialização do direito social à educação, considerando as contribuições advindas do trabalho dos/as assistentes sociais das escolas municipais de João Pessoa/PB. Para o alcance deste, busca-se: decodificar a configuração da política social de educação básica implementada pelo município de João Pessoa/PB, referenciada nos marcos legais da CF/1988 e da legislação correlata; apreender as potencialidades, fragilidades, entraves, avanços, conquistas e retrocessos na efetivação da política social de educação básica, como instrumento viabilizador do direito em tela; refletir acerca das contribuições do trabalho do/a profissional de Serviço Social à materialização dos direitos humanos, com ênfase no direito social à educação, frente às emanções da questão social no âmbito da comunidade escolar.

A proposta investigativa tem seus considerandos na necessidade sentida, pelo autor, de problematizar e publicizar a relação entre direito social à educação, política social de educação e Serviço Social na particularidade da capital paraibana, pelo fato de o pesquisador fazer parte do quadro efetivo de assistentes sociais da rede pública

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa em andamento, na fase de levantamento bibliográfico e documental, cuja parte empírica será desenvolvida ao longo do ano 2020.

<sup>3</sup> Bacharel em Serviço Social, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde da Família e em Saúde Coletiva, pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFGG). Assistente social da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), lotado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) – Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões. E-mail: dineri.nunes@gmail.com

municipal de escolas de João Pessoa/PB, bem como pela carência de produções científicas acerca dessas relações institucionais e profissionais. Ademais, pela perspectiva crítica adotada, o projeto de pesquisa busca sinalizar aos sujeitos institucionais e profissionais envolvidos, possíveis mudanças que se façam necessárias, no sentido de concretização do direito em tela.

O projeto indaga: como o direito social à educação – expresso no acesso, na permanência, na qualidade dos serviços prestados e na gestão democrática e participativa – tem se materializado nas escolas municipais de João Pessoa/PB, considerando as contribuições do trabalho dos/as assistentes sociais que delas fazem parte? O problema em destaque está referenciado em CFESS (2012). As hipóteses pensadas para tal questão são:

Duas hipóteses foram pensadas, uma alusiva ao direito social à educação, e outra ao trabalho dos/as assistentes sociais, ambas sinalizando fragmentação, fragilidade, entraves e retrocessos ancorados no receituário neoliberal e neoconservador, minimizador do Estado, ente garantidor de direitos, via políticas públicas.

Evita-se, neste trabalho, qualquer pretensão de apontar o/a assistente social como responsável pela garantia de direitos, considerando que tal incumbência é do Estado, via políticas públicas. Entretanto, busca-se destacar o contributo do/a profissional do Serviço Social, inserido/a e instrumentalizado/a na política estatal, à efetivação do direito social à educação pública, universal, gratuita, laica, crítica, de qualidade e socialmente referenciada. Ademais, é em caráter de contribuição coletiva e interativa que os/as profissionais da educação auxiliam o Estado a concretizar o direito, fazendo-o deixar de ser letra morta e demagogia, como aponta Oliveira (2001).

## 2. METODOLOGIA

**Tipo de pesquisa:** teórico-prática, com perspectiva quali-quantitativa de análise.  
**Sujeitos:** assistentes sociais das escolas municipais de João Pessoa/PB. **Delimitação temporal:** 1. Contexto da política social de educação (final dos anos 1980, com a

CF/1988 – marco legal) a 2020; 2. Inserção do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB (1990 a 2020 – 30 anos de história). **Delimitação espacial:** escolas municipais de João Pessoa/PB – Polo 01: bairros Água Fria, Altiplano, Bancários, Mangabeira e Praia da Penha (zona sul da capital). **Universo:** assistentes sociais das escolas municipais de João Pessoa/PB (98 unidades de ensino, distribuídas em 09 polos). **Amostra:** assistentes sociais das escolas municipais do polo 01 (13 unidades de ensino). **Critérios de inclusão e exclusão:** participam da pesquisa, apenas assistentes sociais, dentre os/as especialistas em educação das escolas municipais de João Pessoa/PB. **Recorte teórico-metodológico:** dialético-materialista, contributo filosófico-científico de Karl Marx e seus sucessores (KOSIK, 1976; NETTO, 2011). **Instrumentos de coleta de dados:** observação participante, entrevista semiestruturada, registros diários de intervenções, bibliografia e documentação eletrônica e impressa. **Análise dos dados coletados:** análise de conteúdo das falas dos/as entrevistados/as (MINAYO, 1996; CAPPELLE, MELO e GONÇALVES, 2003), análise documental (CELLARD, 2008), bem como análise dialética (totalidade, contradição, mediação e historicidade), considerando a perspectiva epistemológica adotada. **Aspectos éticos:** o presente projeto está pautado na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual traça as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, objetivando preservar a integridade e a dignidade dos sujeitos envolvidos. Também pauta-se na Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993 (Código de Ética do/a Assistente Social), segundo o qual o/a assistente social tem, dentre seus princípios, a defesa intransigente dos direitos humanos, da cidadania e da democracia (CFESS, 1993).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente momento da pesquisa, vem sendo feita uma revisão bibliográfica e documental que, a priori, pauta o objeto de estudo nas seguintes ideias: 1) breves considerações acerca da educação brasileira (raízes e desenvolvimento histórico); 2) direito social à educação (conceito e contextualização, do direito natural ao conjunto de

direitos humanos consolidados na atualidade – ONU [1948, 1959, 1990]; BRASIL [1988, 1990, 1996]); 3) política social e política social de educação no Brasil: da década de 1980 à atualidade (conceito, relevância e percurso histórico); 4) política social de educação básica de João Pessoa/PB na atualidade; e 5) Serviço Social, projeto ético-político e política social de educação (histórico, bandeiras de luta e trabalho profissional).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por encontrar-se em sua fase embrionária, a pesquisa possui conclusões ainda hipotéticas, quais sejam: 1) o direito social à educação, na particularidade do município de João Pessoa/PB, com recorte nas escolas municipais, tem sua materialização fragmentada e fragilizada pelo avanço da doutrina socioeconômica neoliberal e neoconservadora, e o conseqüente recuo do Estado, movimentos que restringem, afrontam e violam direitos sociais; 2) o trabalho dos/as assistentes sociais nas escolas municipais de João Pessoa/PB se apresenta de modo significativo, ao tratar das emanções da questão social em sua estreita relação com os aspectos didático-pedagógicos, psicológicos, familiares, comunitários, dentre outros. Contudo, tal práxis se defronta com entraves e retrocessos provocados pelo receituário neoliberal e neoconservador, minimizador do Estado, o qual, cada vez mais, relativiza a autonomia do/a profissional do Serviço Social.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 17 nov. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Brasília: CFESS, 1993.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília/DF, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, objetivando preservar a integridade e a dignidade dos sujeitos envolvidos.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUSITEC-ABRASCO, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança (1959)**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)> Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris, 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SOLÂNEA – PB**

José Euriques de Vasconcelos Neto (UFGG)  
Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza (UFGG)

### **Introdução**

O presente trabalho apresenta uma pesquisa em andamento que tem como objeto o direito à educação no contexto de fechamento de escolas públicas situadas na zona rural do município de Solânea no estado da Paraíba.

A Declaração dos Direitos Humanos, no seu Art. 26, prevê que todo ser humano tem direito à educação, a qual deve ser gratuita pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo obrigatória nos níveis elementares. Dessa forma, a educação é notadamente reconhecida como um dos direitos fundamentais do homem e, como afirma Oliveira (2007), ela é um direito que está consagrado na constituição de quase todos os países do mundo.

A educação é afirmada como direito de todo ser humano por diversos organismos internacionais, tais como, a Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), e foi reafirmada na Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien em 1990.

Esse movimento de afirmação do direito à educação por esses organismos internacionais influenciaram fortemente o Brasil que durante a década de 1980 passava por transformações em sua conjuntura política e por diversas lutas sociais para a conquista de direitos. Além disso, os dirigentes sentiam a forte pressão para implementar direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, inclusive para que o país não ficasse de fora das políticas internacionais.

Por conseguinte, no Brasil, a educação é garantida por meio da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, sendo estabelecida através do seu Art.

205. Além da Carta Magna, a educação é um direito afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA) no seu Art. 53.

O direito à educação também está previsto no Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/ 1996, assegurando como dever do Estado a efetivação desse direito, conforme estabelece o Art. 4º da referida Lei.

Está claro que do ponto de vista jurídico, filosófico, ideológico e político a educação faz parte dos direitos de cidadania, dos direitos republicanos e que deve ser garantida a todos. No entanto, a efetivação desse direito precisa ser materializado pelo cumprimento do dever do Estado. Que no caso do Brasil, é garantido como vimos no Art. 205 da Constituição Federal.

No período de 1980 e 1990 muito avançou-se nas discussões acerca do direito à educação de forma que

foi no final da década de 1980, que a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam (COSTA, 2012, p. 44).

Embora o debate sobre a educação do campo tenha ganhado coro na década de 1980, na Constituição Cidadã, aprovada em 1988 e considerada um marco na garantia do direito à educação, não há menção específica à educação do campo. Apenas em 1996, ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/ 1996, é feita referência à educação básica para a população rural.

A década de 1990, no Brasil, é chamada de “Década da Educação” e foi marcada pelo movimento que amplia a compreensão da educação como um direito, do ponto de vista formal e legal, mas que por outro lado, não conseguiu materializar o direito de maneira plena e efetiva. Antes, foram implementados programas, projetos e planos educacionais incorporados à lógica de racionalidade do modelo gerencial em vista do controle, produtividade e eficácia.

Esta contradição envolve também a Educação do Campo que embora tenha sido palco de discussões já na década de 1930 e por todo restante do século XX, ganha maior

notoriedade nas décadas de 1980 e 1990, pela luta dos movimentos sociais em busca de educação dos povos que vivem no e do campo. Porém, vem acontecendo nos últimos anos o processo de nucleação e, conseqüentemente, de fechamento de escolas, sobretudo daquelas situadas no campo.

De acordo com o Data Escola Brasil (2014) citado por Rodrigues *et.al* (2017), o estado da Paraíba apresentava em 2009 um quadro de 3.621 escolas rurais, diminuindo este número para 3.055 no ano de 2012. Portanto, no período que corresponde a 2009 a 2012 foram fechadas 506 escolas rurais em todo o estado. Já entre os anos de 2013 e 2018, há uma notável diminuição desses estabelecimentos, são 765 escolas fechadas em todo o estado durante o período.

Esse processo tem refletido também na rede de educação pública municipal de Solânea-PB, no qual houve uma significativa diminuição do número de escolas situadas no campo no período de 2013, quando ainda haviam 26 escolas no campo, para apenas 9 escolas em 2018, segundo os dados do INEP (2013-2018).

Diante disso, temos como objetivo geral da nossa pesquisa analisar se e como o direito à educação está sendo restringido mediante o processo de racionalidade econômico-financeira e da redução do Estado que se expressa na nucleação e no fechamento de escolas públicas situadas no campo de Solânea-PB. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) analisar como se tem efetivado o direito à educação mediante o fechamento de escolas públicas no campo; b) investigar como a organização da educação municipal influenciou no processo de fechamento destas escolas; c) analisar os conflitos e as mediações desse movimento; d) compreender as contradições desse processo e suas conseqüências para a garantia do direito à educação.

### **Metodologia**

Para analisar o processo de fechamento de escolas localizadas no campo do município de Solânea-PB, nos apoiaremos numa perspectiva crítica a fim de apreender as contradições desse fenômeno, pois concordamos com Gamboa (1998) quando afirma que o conhecimento é mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade.

Como procedimentos metodológicos serão feitas análise de documentos produzidos no processo de fechamento das escolas, tais como o Plano Municipal de Educação de Solânea-PB, Orçamento Anual do município quanto aos gastos com a educação, dados do INEP, dados do IBGE e relatórios elaborados durante o fechamento das escolas. Também serão feitas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que estavam na gestão secretaria de educação, bem como gestores das escolas que foram nucleadas e/ ou fechadas, com pais e representantes sindicais dos moradores residentes nas comunidades atingidas no período do fechamento das escolas, com o objetivo de dar voz aos sujeitos atingidos, compreendermos os motivos que levaram ao fechamento dos estabelecimentos escolares.

#### **Discussões Iniciais e Considerações Finais**

Em nossas análises iniciais, o processo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo tem se mostrado resultante dos efeitos do neoliberalismo que atinge diretamente a educação escolar com o discurso de minimização do Estado, redução dos gastos públicos, eficiência (sob a égide do fazer mais com menos). Dentre os argumentos apresentados pela secretaria de educação e pelos gestores das escolas, está a dificuldade de manter uma escola no campo com poucos alunos e com turmas multisseriadas. Esse argumento é trazido também nos relatórios sobre o processo de “nucleação” elaborados pelos gestores. Um destes relatórios que está intitulado “Nucleação de escolas e erradicação de turmas multisseriadas nas escolas do campo no município de Solânea” traz a seguinte afirmação

Em cada localidade desta, havia uma escola que garantia a educação para os alunos da mesma. Mesmo que as condições precárias dos prédios não fossem das melhores, eram nessas escolas que a educação escolar acontecia. Porém, devido a vários fatores e sobretudo as turmas multisseriadas, existia um desejo de nuclear essas escolas (SOLÂNEA, 2014, sem página).

Portanto, existe uma política de restrição de direitos sociais que atrelada à política econômica orçamentária foi sufocando a garantia do direito à educação, na medida em que foi dificultando a realização dele, atingindo diretamente aqueles que estão do lado mais fraco, mais frágil, mais vulnerável em termos de organização, de resistência, de visibilidade social, que são as escolas do campo

## Referências

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites**. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **InepData**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: [https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20%20InepData%2F\\_portal%2FDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20%20InepData%2F_portal%2FDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos). Acesso em 03 de fev. de 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3º Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

SOLÂNEA. **Nucleação de escolas e erradicação de turmas multisseriadas nas escolas do campo no município de Solânea**. Relatório do 6º Setor de Educação do Campo do Município de Solânea. Ano: 2014.

## **O PACTO PELA APRENDIZAGEM DA PARAÍBA – SOMA, E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE MUNICÍPIOS PARAIBANOS.**

Elizete Alves de Souza PPGEd/UFGG<sup>4</sup>  
Andreia Ferreira da Silva PPGEd/UFGG<sup>5</sup>

O presente texto, é parte de uma pesquisa mais abrangente e em andamento que faz estudo acerca das políticas de avaliação da educação básica instituídas no Estado da Paraíba, destacando o Pacto Pela Aprendizagem da Paraíba - SOMA, e os desdobramentos da avaliação, regulação e monitoramento da educação ofertada em municípios paraibanos, como também dos mecanismos de “apoio”<sup>6</sup> às redes públicas municipais, e, ainda munindo-se de incentivos e ajudas financeiras para àqueles que aderirem ao programa.

O SOMA<sup>7</sup> é um programa do governo do Estado da Paraíba, criado pelo Decreto nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017 e regulamentado pela Portaria nº 1267 de 21 de setembro de 2017, tendo como “foco a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do

---

<sup>4</sup> Graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Especialista em Orientação e Supervisão Educacionais pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Docente do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais, Vice-diretora da ANPAE - Região Nordeste, Pesquisadora associada à ANPED e à SBPC.

<sup>6</sup> O termo aparecerá entre aspas ao longo do texto, uma vez que esse “apoio”, efetiva o monitoramento e controle que o governo do Estado da Paraíba deseja exercer, e o faz com maestria, sobre os municípios paraibanos que aderiram ao Programa SOMA.

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o programa está articulado ao Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, que propõe o apoio técnico e financeiro do Governo do Estado aos municípios, visando à alfabetização plena e ao letramento em todos os anos do Ensino Fundamental, entre outras medidas (PARAÍBA, 2017).

ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado.”(PARAÍBA, 2017)

Consiste em um pacto colaborativo entre estado e municípios, alicerçado em um conjunto de iniciativas, entre elas, a implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER); implantação de programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd; formação de professores alfabetizadores, coordenada pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; avaliação do desempenho de estudantes das redes públicas estaduais e municipais, com a realização de avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º ano e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º ano do EF, realizadas pelo CAEd; e monitoramento das ações de alfabetização e Letramento (PARAÍBA, 2018, p. 106). A UFPB, participa do SOMA, desenvolvendo os cadernos de atividades para uso em sala de aula com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, como também no eixo de formação continuada de professores alfabetizadores, que ocorre por meio do trabalho de multiplicadores que vão às regionais e municípios para encontros formativos com os professores.

A elaboração teórico-metodológica e a construção do objeto de estudo, reconhecendo o problema da “avaliação somativa”<sup>8</sup>, estabelecendo-se assim, a seguinte questão orientadora do estudo: **Como o conjunto de iniciativas do Pacto pela aprendizagem da Paraíba, O SOMA, principalmente a avaliação, tem implicado no trabalho docente em municípios paraibanos?** Percebemos que outras questões perpassam o nosso objeto de estudo, como, quais os desdobramentos nas redes de ensino dos municípios que aderiram ao SOMA – PB? Como se estabelece a relação de estado e municípios, mediante o regime de colaboração entre os entes federados? quais os mecanismos de indução utilizados pelo governo do estado da Paraíba para que os

---

<sup>8</sup> A avaliação somativa, como é chamada, é aplicada no Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental), no 5º e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, uma vez a cada ano, desde 2017, em substituição a prova aplicada no Avaliando IDEPB.

municípios adiram ao modelo gerencial presente no sistema estadual de ensino? Qual a visão dos professores sobre a avaliação e as formações oferecidas nos municípios?

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa segue a abordagem do materialismo histórico-dialético, analisando os documentos legais e normativos das políticas de avaliação implantadas no Brasil a partir da década de 1990, daquelas criadas seguindo a mesma lógica, de avaliação do desempenho, de prestação de contas, de responsabilização, entre outros, tão presente em tais políticas, especialmente, nas do estado da Paraíba, aquelas que criam e instituem o SOMA, fazendo uma breve contextualização histórica das atuais políticas educacionais, mediante o abordado na literatura, explicitando-as dentro das categorias de estudo e de análise, como aporte teórico para aprofundar nossa análise.

Uma vez, em andamento, na sua fase inicial, a pesquisa, que está dentro da abordagem dialética, é do tipo documental bibliográfica aqui apresentada, está na fase de coleta dos documentos e leituras da produção acadêmica, estando nas seguintes etapas: levantamento da produção acadêmica, acerca do objeto, nos repositórios institucionais de teses e dissertações da CAPES e do IBICIT, sendo selecionados, inicialmente, os trabalhos com temáticas mais gerais, envolvendo a avaliação em larga escala, e em andamento trabalhos especificamente sobre a avaliação na Paraíba; revisão bibliográfica (em andamento), a partir das indicações nas orientações, reuniões de linha e de grupo de pesquisa, como também nas disciplinas do semestre, estendendo-se uma busca nas plataformas digitais e Biblioteca Central da UFG; coleta e revisão de documentos legais normativos, à medida em que estes vão sendo identificados nas leituras, vão sendo procurados e organizados numa ordem cronológica.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo, In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (p. 9-23).

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**. v. 35, n. 126. p. 539- 564, set./ dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. MEC. **Portaria n. 1.795 de 27 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação.

CECHINEL, André. Et. Al. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica.** Disponível em: UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (p. 259-315).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FARIA, Evangelina Maria ... [et al] (Org.); PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; AFONSO, Maria Aparecida Valentim; SILVEIRA, Maria Claurencia Aberu de Andrade; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. FERNANDES, Terezinha Alves. **Leitura e produção de textos escritos: Aprofundando: 2º ano: caderno 1.** João Pessoa. Editora do CCTA. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2018

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPÓLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.** **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Volume 4, Editora Pannonica, 1991.

KOSÍK, K. **A dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.3-54.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo : Brasiliense (Coleção Primeiros Passos : 23) 6a reimpr. 2008

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARTINS. S. A. **Direita para o Social. A Educação da Sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2009.

OLINDA, Evangelista. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: [moodle3.nead.uem.br/mod/resource/view.php?id=17774](http://moodle3.nead.uem.br/mod/resource/view.php?id=17774)

PARAÍBA. **Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba – PB

PARAÍBA. **Decreto nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017**. Cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. Diário da Estado da Paraíba – PB nº 16.313/2017 de 15 de Fevereiro de 2017.

PARAÍBA. **Portaria nº 1267 de 21 de setembro de 2017**. Regulamenta o funcionamento do SOMA - Pacto pela aprendizagem na Paraíba e dá outras providências. Diário Oficial Do Estado da Paraíba – PB nº 429/2017 de 22 de Setembro de 2017.

PARAÍBA. **Sistema de avaliação da educação da Paraíba 2012**: Revista do gestor. Disponível em: [http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PARAIBA\\_revista\\_gestor\\_2012.pdf](http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PARAIBA_revista_gestor_2012.pdf)

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Avaliando IDEPB – 2016 / Revista do Sistema – Rede Estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. 2016

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **SOMA - 2017 / Revista do Sistema - Rede estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **SOMA – 2018/ Revista do Sistema**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2018), Juiz de Fora – 2018a

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **SOMA – 2018/ Revista do Gestor Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 2 (2018), Juiz de Fora – 2018b

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

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

SILVA, Andréia Ferreira; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Jonas da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. *A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022*. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

SOUSA, S. Z. *Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala*. **Avaliação** – Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo, jul. 2007.

## **O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR E O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR NO CENÁRIO DE NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP) NO ESTADO DA PARAÍBA**

Jonas da Silva Rodrigues (PPGEd/UFGG)<sup>9</sup>  
Andréia Ferreira da Silva (PPGEd/UFGG)<sup>10</sup>

### **Introdução**

A política e gestão educacionais desde a década de 1990, vêm sofrendo intensas pressões e mudanças que se configuram no espaço escolar por forças exógenas a ele, mediante a necessidade de o capitalismo em meio as suas crises, subsistir. A partir da reforma administrativa do Estado brasileiro (1995), o cenário de nova gestão pública (NGP) aplicada também a educação, tem feito com que ela se equilibre entre os princípios de gestão democrático e gerencial.

A nova gestão pública (NGP), na visão de Bresser-Pereira (1998), compreende um tipo de gestão em que o Estado atua sob a lógica de focalização de gastos públicos, orientada pelos princípios de eficiência e eficácia, contrapondo-se ao modelo de bem-estar social enquanto gerência desse mesmo Estado. Aliada a esta NGP, encontra-se um Estado-educador (GRAMSCI, 2007), no sentido de criar mecanismos de convencimento à esta nova ideologia, e de um Estado-regulador (FREITAS, 2007), que se esquivava da responsabilidade de prover as políticas, aprofundando as desigualdades e a mercantilização da educação pela incorporação dos Organismos Internacionais (OI's), com orientação à privatização do que é público.

Germina, nesse sentido, uma educação sob novos princípios, que então incorpore e fortaleça o discurso de uma nova racionalidade, a de um mercado educacional, cada vez mais estruturado, e mediado pelos ideais pragmatistas, meritocráticos e competitivos,

---

<sup>9</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFGG).

<sup>10</sup> Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFGG), integra o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFGG).

sendo preciso redefinir também, os modos de gestão da educação, incluindo o trabalho dos que nela atuam, promovendo a emergência de uma cultura da performatividade educacional (BALL, 2010), que segundo ele, é uma espécie de cultura em que os sujeitos individual ou coletivamente, se veem orientados a produzir ou fabricar bons resultados no interior da cultura escolar.

A partir do ano de 2011, com a promulgação da Lei nº 9.454 de 06 de outubro, no governo de Ricardo Coutinho (2011-2014), fica instituído em todo território paraibano o Programa Gestão Pactuada, que interfere de forma direta nos encaminhamentos às políticas sociais e educacionais, tendo a partir de então, como um de seus objetivos, “redesenhar a atuação do Estado no desenvolvimento das funções sociais, com ênfase nos modelos gerenciais flexíveis e no controle por resultados, baseado em metas e indicadores de desempenho (PARAÍBA, 2011, Art. 1º, inciso III).

É nesse contexto que ainda em 2012, em 24 de julho, é emitida a Medida Provisória nº 198, que versa sobre os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, e em 13 de setembro do mesmo ano, institui a Lei nº 9.879, que cria, de fato, os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor em âmbito estadual.

O prêmio Escola de Valor, é uma premiação aberta à todas as escolas da rede estadual de ensino, e em sua propositura, incorpora um discurso de valorização de todos os profissionais da educação.

O prêmio Escola de Valor é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia, que consiste no fomento, seleção, **valorização e premiação** das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação (...) (EDITAL nº 007/2019/SEECT)

Buscamos desse modo, analisar os desdobramentos e implicações que o Prêmio Escola de Valor tem configurado no trabalho do gestor da rede estadual de ensino da Paraíba, a fim de analisar e compreender como tem se estruturado as políticas de *accountability*<sup>11</sup> na educação paraibana, mais especificamente, no enfoque do prêmio

<sup>11</sup> O termo *accountability*, segundo Afonso (2018), constitui-se enquanto três pilares indissociáveis: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. A avaliação externa compreendendo os exames padronizados; a prestação de contas corresponde a devolutiva de resultados mediante a realização dos

Escola de Valor, com o intuito também de evidenciar como o gestor, enquanto mentor das estratégias voltadas ao alcance da premiação por todos os profissionais que compõem a escola, se orienta. O estudo justifica-se no sentido de defesa de uma escola pública, que valorize de fato, os profissionais da educação.

## **Metodologia**

O estudo compreende duas fases principais: a primeira delas, a análise documental, com o intuito de evidenciar nas leis, decretos, portarias e programas de governo, as orientações aos profissionais da educação, buscando compreender como se institui o prêmio Escola de Valor enquanto proposta às escolas estaduais, e enquanto orientação do trabalho do gestor na rede estadual de ensino; a segunda, compreende a fase das entrevistas com os gestores com participação no processo de premiação, no ensejo de compreender as tensões, as fabricações e contradições no fazer destes sujeitos. Cabe ressaltar que o nosso estudo encontra-se em sua fase de busca e análise documental.

A fase das entrevistas, compreende entrevistas com seis gestores da rede estadual de ensino, sendo dois gestores ou vice-gestores que já concorreram na busca da premiação, mas nunca conseguiram êxito; dois que desde o ingresso no processo seletivo recebem a premiação; e dois que já tiveram a escola contemplada em algum processo seletivo, mas que atualmente não conseguem ou deixaram de receber por algum motivo.

## **Resultados e discussões**

O presente estudo integra uma proposta de dissertação de mestrado, estando em seu momento de análises preliminares no que toca aos documentos que envolvem a gestão governamental entre o período de 2011 — então governo de Ricardo Coutinho (2011-2018) —, ano que germinam as propostas de uma nova gestão pública (NGP) no contexto paraibano, refletindo nas políticas educacionais, com a instituição, por exemplo, do prêmio Educação Exemplar, que posteriormente concederia espaço para a constituição do prêmio Escola de Valor, se estendendo até o atual governo, assumido pela pessoa de João

---

exames, que desembocam diretamente no fator da responsabilização pelos resultados, com sanções que culpabilizam os sujeitos.

Azevêdo (2019-2022). A fase referenciada engloba planos de governo, leis, decretos e portarias que envolvem de forma direta o prêmio.

Evidenciamos a partir das primeiras aproximações com as realidades governamentais postas, continuidades no que se refere as políticas educacionais no estado da Paraíba, inclusive no prêmio analisado por nós, com edital em vigência para o ano letivo de 2019 (EDITAL nº 007/2019/SEECT), como evidenciado também no estudo de Silva et. al (2019).

Cabe ressaltar que tanto o prêmio Mestres da Educação quanto o Escola de Valor, são orientados para o alcance de metas educacionais, propostas pela Secretaria de Educação do Estado, com o intuito de alcançar e/ou elevar as médias educacionais tanto a nível nacional, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), quanto do índice estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), funcionando no sistema de metas e indicadores, com o intuito de promover bons resultados, e mais eficácia e eficiência à educação paraíba, o que fortalece o caráter gerencial tanto da gestão estadual, quanto da gestão no próprio ambiente escolar, e se orienta a reafirmar o Programa Gestão Pactuada.

## Referências

BALL, Stephen J. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação e Realidade, 35(2): 37-55, mai/ago 2010.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREITAS, Dirce Nei. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRAMSCI Antônio. *Cadernos do cárcere, volume 3*. Notas sobre o Estado e a política. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PARAÍBA (2011). *Lei nº 954, de 06 de outubro de 2011*. Institui o Programa Gestão Pactuada, dispõe sobre a qualificação das organizações sociais e dá outras providências.

PARAÍBA (2012). DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA PARAÍBA. *Lei nº 9.879 de 13 de setembro de 2012*. Institui, no âmbito do Poder Executivo, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/44312156/doepb-14-09-2012-pg-1>

PARAÍBA (2019). Edital nº 007 de 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/fevereiro/diario-oficial-13-02-2019.pdf>

SILVA, Andréia Ferreira; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Jonas da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. *A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba: análise preliminar do governo 2019-2022*. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PARAÍBA**

Elizabeth Mendes (UFG)

### **Introdução**

De acordo com a Lei 9394/96 o Projeto Político Pedagógico (PPP), também conhecido como Projeto Pedagógico (PP), é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, públicas ou privadas. O documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões, vai fazer para alcançá-los. Nele serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, mas este trabalho dará foco, apenas, às diretrizes sobre a formação dos professores, no que tange ao desenvolvimento e capacitação da equipe em escolas campesinas, no município de Queimadas, na Paraíba.

O município de Queimadas, localizado no Estado da Paraíba, possui, atualmente, trinta e seis estabelecimentos de ensino municipais, sendo trinta escolas rurais e seis escolas urbanas. No ano de 2019 todas as escolas foram incumbidas pelo Conselho Municipal de Educação a elaborarem seus devidos Projetos Políticos-Pedagógicos, uma vez que a Inspeção de Ensino de Queimadas identificou que apenas uma escola, localizada em região rural, possuía esse documento. Sendo assim, é nosso objeto de pesquisa analisar o documento orientador da única escola que finalizou sua elaboração, até o momento.

Nossa questão de pesquisa é: Quais as diretrizes para a formação de professores que o PP desta escola apresenta e que estão relacionadas com os fundamentos da Educação do Campo? O objetivo geral é analisar o Plano de Desenvolvimento e Capacitação Continuada para a atuação em escola campesina que Projeto Pedagógico expõe.

Para os objetivos específicos temos: observar os conceitos e princípios da Educação do Campo que a escola vivencia e que orientou os objetivos da instituição; verificar se há profissionais entre a equipe com formação específica para atuação no campo; analisar as propostas pedagógicas, voltadas para a Educação do Campo, elaboradas pela equipe e indicadas no Projeto Pedagógico.

Por ser nossa área de atuação, por estarmos inseridos no contexto campestre, e por vivenciarmos as dificuldades de ensino nas escolas públicas, neste caso, nas escolas campestres, é que procuramos estudar experiências que deram certo na construção do documento orientador das práticas no tocante ao desenvolvimento profissional do educador campestre.

### **Metodologia**

A Educação do Campo tem origem no processo de luta dos movimentos sociais e está vinculada à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo. De acordo como Salomão Hage (2014),

A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamentos, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (HAGE, 2014, p. 1167).

Portanto, a Educação do Campo é um jeito diferente de viver, onde o contato com a natureza e meio ambiente são inerentes ao povo do campo. É nesse sentido que “o conceito de Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

À escola se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora no sentido de promover

a transformação do mundo e a autotransformação humana. De acordo com Molina e Freitas (2011),

[...] a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da construção histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

O Projeto Pedagógico de uma escola deve articular os saberes e fazeres cotidianos dos sujeitos que a compõem com os saberes científicos, de modo que produzam um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e na sua intervenção sobre ela. Segundo Caldart (2010, p. 112),

[...] esta compreensão sobre um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo que afirmar a valorização do saber popular [...] o que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas da produção de conhecimento.

No que concerne o Projeto Pedagógico, de acordo com os marcos legais da Educação do Campo, todos devem participar de sua produção: educadores, educandos, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades, movimentos e organizações sociais locais. Esse é um requisito fundamental e uma exigência legal para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo reconhece quando estabelece

[...] o projeto institucional das escolas do campo, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (CNE/CEB, 2002, Art. 10).

## **Resultados e discussões**

O Projeto Pedagógico analisado, foi elaborado inicialmente em 2017 e implementado em 2018, atualizado para 2019 e, atualmente, está em processo de atualização para 2020. De acordo com as informações contidas no próprio documento, a gestora escolar possui graduação em pedagogia e especialização em Educação do Campo, pela UFPB. E é a gestora que articula as formações continuadas de seus professores e

coordenadores pedagógicos (5 professores e 2 coordenadores) para a atuação na Educação do Campo.

Tem, como objetivo de trabalho, o desenvolvimento da Educação Escolar do Campo, seguindo os princípios e fundamentos dessa modalidade, sem contudo se afastar dos marcos nacional, estaduais e municipais de educação.

De acordo com relatos desses profissionais, adquiridos em entrevista informal, o documento se mostra como muito relevante, pois orienta as práticas pedagógicas com objetividade e clareza, tanto para os educadores como para os educandos, sendo possível elaborar ações bem definidas voltadas para a valorização da identidade campesina em todas as suas dimensões, e envolver a todos da comunidade escolar nos projetos de trabalho.

Por se tratar de uma experiência que tem demonstra relativo sucesso, as demais instituições de ensino do município de Queimadas se incumbiram de elaborar seus PP seguindo os parâmetros legais para essa construção em março de 2019 e com previsão de conclusão para dezembro do mesmo, com a ajuda do Conselho Municipal de Educação, a partir da prática daquela única escola.

### **Conclusões finais**

O PP analisado traça diretrizes para o desenvolvimento da Educação do Campo na comunidade em que está inserida a escola. Seus professores, também, são moradores da comunidade, portanto, são campesinos e compreendem bem os princípios da Educação do Campo e utilizam seus saberes cotidianos para a elaboração das ações e práticas pedagógicas.

Essas práticas, que são as ações efetuadas no “chão da escola” (normalmente fora das paredes da escola) são construídos em forma de projeto de trabalho por cada professor, à princípio coletivamente e depois individualmente, de acordo com a turma de cada um deles, por terem apresentado bons resultados, foram todos premiados, em 2018, ao participarem do projeto municipal “Educação Inovadora”.

Em 2019, o projeto municipal foi relançado, mas os resultados só serão divulgados em dezembro do ano corrente. Cabe dizer que, de acordo com os professores, o prêmio não é o motivador do trabalho, mas sim o reconhecimento pelo desenvolvimento humano de cada criança que, ao ser compartilhado incentiva outros profissionais de outras instituições a seguirem os passos para uma “Educação Libertadora”.

### Referências

- CALDART, R.S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M.C. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa – II: questão para reflexão. Brasília: Nead. 2010a. p. 103-126.
- CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.
- MOLINA, M.C; FREITAS, H.C.A. Avanços e desafios na construção da educação do Campo. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17 – 31, abr. 2011.
- HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165 – 1182, out.-dez., 2014.

## **POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI CEARENSE**

Arlane Markely dos Santos Freire (PPGEd/UFCG)  
Andréia Ferreira da Silva (PPGEd/UFCG)

### **1. Introdução**

Nas últimas décadas, o uso de dados têm sido utilizado de forma intensiva nas políticas públicas de vários países, como um dos instrumentos para responsabilizar os trabalhadores pelos resultados. No Brasil, com a reforma da educação pública a partir dos anos 1990, são as iniciativas de avaliação externa que na educação básica aparecem diretamente ligadas à criação de mecanismos de responsabilização. O discurso de responsabilização dos sujeitos pelos resultados, está associado as medidas de controle presentes na instituição de mecanismos de *accountability*, em que as escolas passam a almejar o melhor lugar nos rankings. De acordo com Freitas (2013) testes para estudantes, divulgação pública dos resultados e as recompensas para quem consegue atingir as metas, estão presentes nas políticas educacionais do Brasil e são elementos de um sistema de *accountability*.

Considerando este contexto, temos desenvolvido, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB, uma pesquisa que tem como objeto de estudo a instituição de políticas de *accountability* nas redes públicas de ensino dos municípios que compõe a região metropolitana do Cariri cearense, no período de 2007 a 2019. Um dos objetivos dessa pesquisa é analisar as políticas de avaliação externa, de prestação de contas e de responsabilização destinadas aos profissionais do magistério nas redes municipais da região estudada. O lócus da pesquisa, a região metropolitana do Cariri cearense, é constituída pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririaçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri.

Com o objetivo de identificar as definições referentes a instituição de sistema próprio de avaliação e à criação de política de concessão de bonificação aos docentes em âmbito municipal, neste trabalho apresentamos parte dos resultados desta pesquisa, em andamento. O texto foi produzido tendo por base revisão bibliográfica sobre a temática das iniciativas de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização no país e no estado do Ceará e apresenta a análise documentos.

## 2. Resultados

No país a implantação de políticas de avaliação externa na educação básica ocorre inicialmente na década de 1980, e no final da década de 1990 tem sua reestruturação quando se institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A instituição desse sistema, está relacionado a um processo de reformas em âmbito nacional, que aparecem diretamente ligadas à criação de mecanismos de responsabilização e prestação de contas. Além das ações em nível federal, o estado do Ceará criou, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Com o objetivo de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais no âmbito estadual, o SPAECE abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais do estado. Avaliação que acontece anualmente, por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática e de questionários, é censitária. Seus resultados são utilizados para também para incentivar agentes burocráticos e políticos na melhoria dos resultados dos índices educacionais.

De acordo com Afonso (2009) a *accountability*, está associada as dimensões da avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, e consiste em um instrumento central de regulação da educação. Segundo Valdevino (2018), a instituição de políticas de *accountability* no estado do Ceará ocorre a partir de 2007, no primeiro mandato de Cid Gomes, como formar de consolidar o modelo de administração pública, a Gestão por Resultados (GpR). Dando prosseguimento a esta política, no mesmo ano, os repasses referentes a cota parte dos municípios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e

Serviços (ICMS) passaram a estar vinculados também aos resultados nas avaliações externas.

Vinculado ao sistema de avaliação, o governo estadual instituiu, em 2009, o “Prêmio Escola Nota 10”, que se propõe a incentivar as escolas e seus profissionais a elevarem as notas no SPAECE por meio da concessão de uma premiação em dinheiro. As escolas premiadas, além de receberem o prêmio, também devem realizar um trabalho junto as que tiveram os menores índices, chamada de escolas apoiadas. Parte do valor repassado pode ser destinado para bonificar os profissionais da escola, mas de acordo com estudo realizado por Correa(2018), a maioria das escolas opta por dividir esses recursos entre os integrantes da equipe pedagógica e entre os professores das séries premiadas. Ressalta-se que, o Prêmio Escola Nota 10 envolve as escolas das redes públicas municipais de todo o estado. A entrega é feita em uma solenidade na capital do estado e, segundo Correa (2018), o evento que ocorre a nível estadual é sucedido de outros eventos nas próprias cidades.

Nos municípios da região metropolitana do Cariri cearense ocorre a disseminação das políticas de *accountability* em âmbito municipal, por meio da instituição de sistemas municipais de avaliação, premiações e pagamento por desempenho que tem como referência os resultados das avaliações externas. No estudo realizado por Freire e Silva (2018), que analisa Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais do magistério de municípios da região metropolitana do Cariri, identificou, em quatro municípios, dos nove estudados, a previsão da concessão de bonificações temporárias aos docentes tendo como referência o alcance das metas previstas para o SPAECE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesta mesma perspectiva, a análise de Freire e Silva (2019) permitiu identificar que, no geral, os Planos Municipais de Educação (PME) (2015-2015) da região definem estratégias visando diminuir a diferença entre os resultados IDEB das escolas do município com menores e maiores índices, de forma a garantir a equidade entre elas. Além de identificar nos planos de seis municípios, a proposta de criação de políticas de

incentivos como forma de bonificar os docentes que atingirem as metas do IDEB e SPAECE.

Além disso, em 2012 o município de Nova Olinda instituiu o Sistema de Análise e Registros Avaliativos (SARA), que acontece anualmente e tem como público alvo os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No ano de 2017, o município de Barbalha criou o Sistema Municipal de Avaliação Escolar de Barbalha (AMAE), que tem edições por ano, trata-se de uma avaliação mensal para os alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. E no ano de 2018, o município de Juazeiro do Norte criou o Sistema de Avaliação Municipal (SAM), que aplica suas provas semestralmente para os alunos do 1º e 8º ano do ensino fundamental. Estes sistemas possuem utilizam-se de provas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e tem como principal objetivo elevar as notas dos alunos nos resultados das avaliações externas no âmbito estadual e nacional, tornando-se assim uma forma de preparar os discentes para as mesmas.

Com relação a premiação dos docentes, que tem como referência os resultados em avaliações externas entre 2016 e 2019 cinco municípios instituíram leis com o objetivo de bonificar os profissionais pelas metas alcançadas. Juazeiro do Norte, com o Programa Escola Dinâmica em 2006, Nova Olinda, a partir dos resultados do SARA em 2013, Crato com o Bônus de desempenho educacional em 2013 e o Programa Educato em 2019. O município de Barbalha prever, na mesma lei de 2017 que criou o sistema de avaliação, uma bonificação que pode chegar até 45% sob o valor da remuneração a partir dos resultados AMAE. E o município de Farias Brito que em 2017 criou o Programa Crescendo com o meu Município que prevê o pagamento de um salário mínimo.

### **3. Considerações finais**

Para Oliveira e Clementino (2019), o estado do Ceará tem desenvolvido, em âmbito estadual, políticas de alta responsabilização na educação que adota estratégias de bonificação e premiação pelos resultados alcançados. Nos municípios que temos pesquisados, nossos resultados apontam para as mesma estratégias disseminadas em

âmbito municipal. Ao que se refere a pagamento dos profissionais do magistério pelos resultados, como forma de recompensa, identificamos que os municípios de Farias Brito e Crato, além de premiar também divulgam a relação dos nomes dos professores. De acordo Oliveira e Clementino (2019) o foco em testes padronizados se justifica como uma forma de melhoria da educação. Porém os sistemas próprios de avaliação e a bonificações, como forma de responsabilizar os docentes, acabam por traduzir-se em uma visão restrita do processo educacional.

#### 4. Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, jul 2009. ISSN 1646-401X.

CORREA, Erisson Viana. **Accountability na educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013

FREIRE, Arlane Markely dos Santos, SILVA, Andréia Ferreira da Silva. A meritocracia nos planos de cargos, carreira e remuneração (ppcr) da região metropolitana do cariri cearense. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>

FREIRE, Arlane Markely dos Santos, SILVA, Andréia Ferreira da Silva. Avaliação externa da educação básica nos Planos de Educação (PME/2015-2025) de municípios da região metropolitana do cariri cearense. Disponível em: <https://www.semintertrabedu.com.br/anais>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. 1ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 523-562.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

**“O que é feito não pode ser desfeito, mas  
podemos prevenir que aconteça novamente”**  
Anne Frank

